

Profesor, traducător, publicist, scenarist de softuri educaționale, om fascinat de tineri și de educație. Născut la Galați, la 16 februarie 1979, a absolvit Facultatea de Filosofie din cadrul Universității Babeș-Bolyai Cluj, în anul 2001. Master în filosofie franceză contemporană în 2002, doctor în filosofie al Universității de Vest din Timișoara în 2008, cu o teză despre conceptul de diferență în filosofia franceză post-structuralistă. Profesor de filosofie și științe socio-umane la Liceul de Arte „Dimitrie Cuclin" din Galați, începînd cu anul 2003. Interesat profund de problemele educației în general și ale școlii românești în special, Doru Căstăian a avut intervenții nu foarte dese, dar limpezi și provocatoare, pe marginea unor subiecte de actualitate privind educația și tendințele pedagogice contemporane, aducînd în spațiul public românesc contribuții substanțiale și informate.

E ceva ce vorbește direct și viu în aceste texte: cunoașterea sigură a subiectului, stăpînirea ramificațiilor lui (atît la nivelul bibliografiei, cît și la cel al gîndirii), lipsa de emfază, tentativa generoasă de a-l convinge pe celălălt pe baza argumentelor, disponibilitatea de-a accepta obiecțiile și de-a regîndi subiectul, calmul judecății și franchețea interogației. ... Doru Căstăian este omul cel mai lipsit de crispări pe care mi-a fost dat a-l întîlni în ultima vreme. ... O spun cu mîna pe inimă: nu e un singur rînd din cele scrise de el asupra educației românești la care să nu subscriu întru totul.

Mihai Maci

ISBN 978-606-8680-79-8



Ratio et Revelatio
ratioetrevelatio.com

Cum și de ce (mai) educăm?

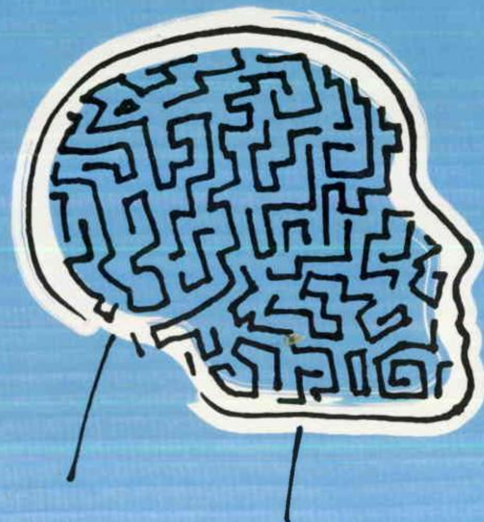
Doru Căstăian



RATIO

Doru Căstăian

Cum și de ce *(mai)* educăm?



11 texte despre școală, creștere și formare

Ratio et Revelatio

Doru Căstăian

Cum și de ce (mai) educăm?

11 texte despre școală, creștere și formare



Editura Ratio et Revelatio
2018

Redactare: Semida Maghiar și Otniel Vereș
Tehnoredactare: Artur Gyalai
Coperta: Artur Gyalai

Tipărit la Findata Serv SRL
Oradea

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
CĂSTĂIAN, DORU
Cum şi de ce (mai) educăm? : 11 texte despre şcoală, creştere şi formare / Doru Căstăian. - Oradea : Ratio et Revelatio, 2018
ISBN 978-606-8680-79-8

37

Editura Ratio et Revelatio, Oradea
str. Sofiei nr. 3, Bihor, România, 410183
e-mail: office@ratioetrevelatio.com

www.ratioetrevelatio.com

Nota redacţiei

Textele reunite în acest volum au fost publicate după cum urmează:

Transdisciplinaritatea şi ştiinţele socio-umane – apărut în 2 noiembrie 2013 pe blogul personal www.dorucastaian.blogspot.com. Text prezentat în cadrul conferinţei de închidere a proiectului „Cadrul didactic, un profesionist în sistemul de învăţămînt", proiect adresat profesorilor de ştiinţe socio-umane, istorie şi religie.

Propoziţia compusă a învăţămîntului românesc – bookhub.ro, 24 februarie 2016.

Mic portret al absenteistului la tinereţe – contributors.ro, 14 decembrie 2016.

E timpul să primim cu adevărat evoluţia în şcoli. O pledoarie – contributors.ro, 12 februarie 2017.

Bule, scriitori vii şi bucurii pentru copii – contributors.ro, 24 iunie 2017.

Natura umană şi specificul românesc. Cîteva rînduri despre educaţie – romanialibera.ro, 16 septembrie 2017.

Şcoala, spiritul bun al ştiinţei şi calea civilizării – contributors.ro, 19 septembrie 2017.

De ce (mai) educăm? – scrisulfacebine.ro, 28 martie 2018.

Critică, evoluţie, pedagogie – sucitoruldeminti.ro, 3 mai 2018.

Educaţia şi gîndirea critică a gîndirii critice – contributors.ro, 25 iunie 2018.

Reuşită, reţele şi postmodernitate – Sinteza, august 2018.

Merito – De-aş fi artist, revista Liceului de Arte „Dimitrie Cuclin" Galaţi, nr. 2, iunie 2018.

CUPRINS

PREFAȚĂ

CE ÎNSEAMNĂ SĂ FII PROFESOR?

Oare cîți dintre noi ne-am întrebat, măcar o dată în viață, ce înseamnă să fii profesor?

Elevi fiind, i-am luat pe profesori – asemeni părinților – ca aparținînd acelor realități atît de firești, încît sînt neproblematice. Deveniți noi înșine părinți, cu odrasle de vîrstă școlară, ne raportăm la ei ca la niște funcționari ai unei instituții, care „trebuie să" facă tot mai multe lucruri (dintre care – pentru unele – nu i-a pregătit nimeni) pentru „copiii noștri". Statul îi tratează, constant, ca pe o „categorie socială defavorizată", care are un singur merit: acela că se poate face apel la „responsabilitatea" ei pentru a nu „perturba procesul educațional" (adică a nu intra în grevă pentru a-și cere drepturile). Ocazional, ținem discursuri patetice despre „vocația de dascăl", însă – și mai adesea – comentăm sarcastic lipsa de pregătire a celor care intră în învățămînt. Cu o rară periodicitate apar la știri, alternativ, profesorul creator de olimpici și cel ce cade subjugat de farmecele elevelor (sau elevilor) săi. Dar, fie că e vorba de indignare, fie de nostalgie, totul e repede acoperit de ceața densă a indiferenței; în definitiv, cei mulți compatrioți ai noștri sînt dispuși să accepte că nu școala te scoate la limanul prosperității, ci rudele, „cunoscuții", șefii sau acea divinitate difuză căreia-i spunem „noroc". O dată pe an, cu ocazia examenelor de bacalaureat, ne plîngem de starea școlilor și a elevilor – la profesori nu se (mai) refe-

ră nimeni – pentru ca, imediat, să alunecăm în pitorescul vacanţei.

Trist e faptul că mulţi profesori au interiorizat această apatie socială care-i priveşte atît pe ei ca persoane, cît şi activitatea lor. În ultimă instanţă profesoratul e şi el o meserie ca oricare alta. Adică un mod de a-ţi cîştiga existenţa făcînd – aşa cum „se fac" ele – o seamă de lucruri în care te regăseşti mai mult (arareori) sau mai puţin, ori chiar deloc (cel mai adesea). Ne plîngem, nu o dată, de faptul că elevii cei mai buni nu optează pentru facultăţile cu profil didactic şi, dintre cei care o fac, cei mai merituoşi preferă să-şi încerce norocul în afara învăţămîntului. Asta înseamnă, din start, faptul că nivelul profesional al dascălilor e problematic. Tinerilor ar trebui să le adăugăm mulţi profesori între două vîrste şi mai apropiaţi de pensie care, deşi au făcut – la timpul lor – carte în mod onest, au fost învinşi de diversele contexte (şcoala de cartier sau cea de sat, absenţa bibliotecilor demne de acest nume, preţul cărţilor, lipsa unui mediu uman care să valorizeze şi să stimuleze pasiunile culturale, disjuncţia – operată dinspre ambele capete – dintre cultură şi învăţămînt) şi au sfîrşit prin a se blaza, a renunţa şi a ajunge nişte oameni oarecare ai oraşului sau ai satului, remarcabili doar prin ordinea gospodăriei. Cînd vine vorba de lucrurile citite, oamenii aceştia oftează, căci lectura li se pare a fi un apanaj al tinereţii şi al lipsei de griji. Pentru toţi, tineri şi bătrîni, „minunata lume nouă" a inventat „soluţia" pocnitului din degete: „trainingurile" – făcute pe bani europeni – în care sînt, adesea, aduşi cu forţa (de la distanţe mari şi fără a li se deconta drumul) pentru a li se explica ce e cu „educaţia centrată pe elev", „învăţămîntul incluziv", „orizontul 2020", „utilizarea noilor tehnologii în educaţie" şi alte asemenea. Toate la un loc

mărturisesc cinismul „organelor de conducere", interesate doar de „ceea ce mai cade" din granturi şi preconizînd soluţii pauşale la probleme pe care nici măcar nu le cunosc. În aceste condiţii – de salariu minim (pe economie), de dezinteres instituţional şi de „raportări" fără noimă – de ce şi-ar dori un tînăr să se dedice carierei didactice? Mai întîi datorită faptului că a fi profesor înseamnă a fi angajat la stat, ceea ce e un lucru foarte important într-o lume în care siguranţa locului de muncă e o mare problemă (mai ales pentru tineri). Nimic nu mărturiseşte mai dramatic situaţia României după 30 de ani de „economie liberă" decît neîncrederea tinerilor în angajatorul privat autohton (căci, mai întotdeauna, „privatul" onorabil e străinul, mai ales cel corporatist). A avea un job permanent şi un salariu, mic, dar garantat de stat – la pachet cu vacanţele – este ceva foarte important într-o lume săracă, în care ziua de mîine stă mai puţin sub semnul speranţei şi mai mult sub cel al temerii. În al doilea rînd, mai e orizontul – deloc neglijabil – al „orelor în particular" şi a suplimentului pe care acestea îl aduc la salariu. Mai mult decît oricare altă formă de „economie paralelă", aceasta nu e doar tolerată, ci şi încurajată de Stat. Numai că problema slujbei la Stat o ştim cu toţii: „ei se fac că ne plătesc, noi ne facem că lucrăm". Tot ceea ce contează e „ce mai cade" pe lîngă, la orele particulare, la co-autoratul unei culegeri de exerciţii, la vreo funcţie (de director, de inspector) şi la alte asemenea. Partea tristă – în multe din aceste cazuri – e aceea că oamenii nu mai apucă să-şi facă treaba, adică să se ţină la curent cu domeniul lor şi, în acelaşi timp, să-şi păstreze vie disponibilitatea faţă de cei cărora sînt datori a le împărtăşi cunoştinţele. A vrea să te dedici studiului şi elevilor presupune – în mod manifest – un sacrificiu (acela al bunăstării personale) cel puţin la

început de carieră, cu consecinţe grave asupra destinului ulterior al profesorului şi, neîndoielnic, a învăţămîntului românesc în ansamblu.

Tocmai de aceea, cea dintîi caracteristă a profesorului ar trebui să fie profesionalismul. Un adevărat dascăl este – după cum bine l-a numit Mihai Şora – un Mai Ştiutor. A-ţi cunoaşte domeniul nu înseamnă doar a-l fi parcurs, aşa cum se face el, în anii universităţii, ci a-l stăpîni în toate articulaţiile lui, a-l înţelege ca un întreg, iar asta presupune aprofundarea şi asimilarea lui pînă în punctul în care te identifici cu el. Oricît ar părea de straniu, elevii simt cel mai bine profesorul care-şi cunoaşte doar aproximativ materia şi care înlocuieşte claritatea formulării cu argumentul autorităţii. Autoritatea unui profesor adevărat este una epistemică, venind din lucrurile pe care le exprimă şi în al căror adevăr crede. O ştiu bine elevii (mai ales cei care învaţă „după caiet"), o ştiu la fel de bine şi studenţii: orele de curs nu îţi dau decît un schelet al disciplinei respective. Pentru ca din acesta să obţii forma cunoaşterii efective trebuie ca tu însuţi să petreci nenumărate ore căutînd, judecînd, încercînd diverse variante şi comparînd răspunsurile altora cu cel al gîndului tău – într-un cuvînt, studiind. Profesorul este omul care a asumat disciplina studiului ca mod de a fi. De aceea el trăieşte, cu adevărat, o studenţie eternă. Mai există o caracteristică a studenţiei pe care o continuă toată viaţa un profesor: antiinstituţionalismul didactic. Căci cine înţelege mai bine decît un cunoscător adevărat al unui domeniu faptul că ceea ce defineşte instituţia şcolii – compartimentarea materiilor în căsuţe stricte (definite de „metodici ale predării" şi de orar) – e ceva funciar abnorm. Cunoaşterea este – în esenţa ei – deschisă şi asta înseamnă că un dascăl adevărat are, pe lîngă buna

cunoaştere a „teritoriului" lui, pasiunea călătoriei neobosite pe tărîmul altor discipline. Cum poate cineva formula marile teorii ale fizicii (sau ale biologiei) fără a recurge (pe lîngă date de bază ale matematicii sau ale chimiei) la cunoştinţe de teologie, de filosofie, de istorie a culturii, poate şi a artei? Uităm adesea că scopul şcolii îl reprezintă dezvoltarea armonioasă a tînărului şi nu „performanţa" care aduce mai curînd cu hipertrofierea muşchilor unui body-builder. Poate arta cea mai mare a unui profesor constă în a face conexiuni; în a lega între ele – printr-o textură de sensuri – aspecte ale realului ce par total deosebite (şi, tocmai de aceea, sînt percepute succesiv, obturînd viziunea şi înţelegerea ansamblului). Şi în permanentul balans dintre întrebări şi răspunsuri.

Cu toţii am fost elevi, dar, parafrazîndu-l pe Saint-Exupéry, puţini îşi mai amintesc acel timp. Două sînt lucrurile care-l caracterizează pe orice învăţăcel: curiozitatea (adică mirarea ce aşteaptă să se convertească în înţelegere) şi nevoia de certitudini. Veţi fi auzit cu toţii puşti capabili să vorbească, la nesfîrşit, de parametrii tehnici ai unui gadget, ai unei maşini sau ai unei arme. Dincolo de pasiunea vîrstei pentru un anumit lucru, e aici şi nevoia – manifestă – a unei cunoaşteri certe. E straniu faptul că şcoala nu răspunde nicicum acestei nevoi. Dacă am întreba oamenii – inclusiv pe cei tineri – care sînt lucrurile stabile la care se raportează, am descoperi (cu stupefacţie) că e vorba, mai mereu, de nişte platitudini moştenite din familie, găsite cine ştie unde (prin cărţi şi reviste de vacanţă), de pe internet sau de la televiziuni, ori de la prieteni. Mai toate ar avea aerul unor apoftegme ce încep cu „se zice" şi se termină cu „aşa e". Repet, e straniu rolul atît de nesemnificativ al şcolii în formarea unor idei clare ale omului cu privire

la lume, la societate şi la sine însuşi. Or, această deficienţă pune în mod manifest problema felului în care şcoala (şi profesorii) sînt capabili să treacă mai departe ceea ce ştim sigur, celor care sînt chemaţi a descoperi mai mult. Căci, dacă nu o fac(e), ne trezim în situaţia în care nu ştim ce e noul şi nu sîntem contemporani cu el. Sau – mai corect şi în ciuda a tot ceea ce credem – nu sîntem contemporani cu noi înşine. În fiecare disciplină şcolară ni se dă o formă de cunoaştere a realului; puse împreună ele alcătuiesc un continuum al înţelegerii care, ca o lentilă, ne permite să vedem adecvat unde ne aflăm şi, în acelaşi timp, să focalizăm intensitatea gîndului asupra următorului aspect vrednic a fi cunoscut şi asupra următorului pas de făcut. Cine termină şcoala nu pleacă cu diplomă – vai! de mult demonetizată – în buzunar, ci cu nişte lucruri bine ştiute şi cu încrederea că, pornind de la acestea, poate şti mai mult. Marele merit al cunoaşterii certe e acela că ea se converteşte în încredere. Cunoaşterea precară se asociază mereu cu agorafobia şi cu complexele de tot soiul. În loc să alunecăm pe panta explicaţiilor „emoţionale" (care cel mai adesea nu explică nimic), nu ar fi mai onest să-i învăţăm pe tineri nişte lucruri clare, care să le dea încrederea că lumea în care trăiesc poate fi cunoscută şi cucerită?

Dar cum? Căci atunci cînd o încearcă, şcoala noastră cade de cealaltă parte a cunoaşterii riguroase: devine tehnică, abstractă, banală şi indigestă. Mai clar: omoară tocmai curiozitatea şi pasiunea celor care, la un moment dat, au venit cu încredere în ea. Într-o repetiţie sterilă, ea reia nişte generalităţi şi le serveşte drept adevăruri universale, pentru că „aşa sînt", „aşa se cer" (la examene) şi, prin urmare, „trebuie" învăţate ca atare. Dar – inevitabil – uită să ne spună cum s-a ajuns de la o întrebare simplă la acele

răspunsuri şi, mai ales, în ce măsură răspunsurile în cauză acoperă întrebarea iniţială. Mai niciodată în şcoală nu ni se vorbeşte de aventura cunoaşterii, de partea ei vie şi dinamică. Pe vremea cînd eu eram elev, la o clasă de matematică-fizică, una din orele cu adevărat aşteptate (la fizică, chimie şi biologie) era aceea, de la finele lui octombrie, în care ni se explica pentru ce au fost luate Premiile Nobel ale anului. Nu mai ştiu cît înţelegeam noi, copii, din acele explicaţii, dar un lucru mi-l reamintesc: atunci ni se părea că sclavia rezolvării (fără capăt) de probleme din culegeri lăsa locul unui ceas de (adevărată) libertate şi că sîntem – o clipă – pe frontiera noului. Am întrebat mai mulţi elevi, de la mai multe colegii naţionale, dacă astăzi se mai perpetuează undeva această tradiţie. Mi s-a răspuns – invariabil – că nu. Păcat. Şi trist. Pentru că a face o şcoală temeinică nu înseamnă doar a fi pregătit pentru nou pe baza lucrurilor certe, ci şi a privi (şi revizui) certitudinile din perspectiva noului. De aceea un adevărat profesor e mereu up-to-date cu ceea ce se întîmplă şi se publică în domeniul lui. Menirea lui e, în fond, nu doar aceea de a transmite ce ştim în acel domeniu, ci şi – sau, poate, mai ales – fascinaţia a ceea ce putem şti.

A uni disciplina (care cere muncă aplicată şi constantă) cu pasiunea (care dă sens efortului şi-l asumă sub semnul libertăţii) – iată arta adevărată a veritabilului profesor. Acesta nu e un vînzător de iluzii; nu e cineva care predică „happy learning"-ul, pentru că ştie bine că nici viaţa nu e uşoară şi că doar travaliul susţinut modelează deopotrivă cunoaşterea şi caracterul, dar nici un apostol al „performanţei" goale. Dimpotrivă, el înţelege disciplina învăţării exact ca pe formarea coloanei vertebrale a omului care va deveni elevul: un reper al stabilităţii şi, în acelaşi timp, un

instrument al mobilităţii. Nu încremenirea în litera manualului înseamnă cunoaştere, ci depăşirea acesteia – prin învăţare – către sensul pe care e chemată să-l lumineze. Asemeni unui antrenor, profesorul îşi îndeamnă elevii la mai mult; îi învaţă – pe fiecare în parte – să-şi dozeze eforturile, să aibă curajul faptei (şi al gîndului) lor, să nu renunţe cînd dau de greu, să se ridice atunci cînd cad şi să facă – iarăşi cu fapta şi cu gîndul, nu doar cu buletinul – pasul înainte pe care-l presupune curgerea generaţiilor. El ştie bine că atunci cînd doi oameni se întîlnesc asemeni unor perpendiculare, ceea ce va păstra fiecare din această întîlnire e foarte puţin. Adevărata întîlnire presupune întotdeauna însoţirea. De aceea miza cea mai importantă a muncii lui este „punerea în mişcare" a elevului. Rostul dascălului adevărat e acela de a face din elevii lui nişte companioni care, într-o zi, vor păşi acolo unde lui nu-i e dat a ajunge.

Poate că acest lucru se şi întîmplă – se va spune – dar, inevitabil, el nu vizează decît cîţiva, rari, privilegiaţi (în care talentul se întîlneşte cu munca). Profesorul este îndrumător doar pentru cîţiva; pentru ceilalţi rămîne un simplu funcţionar „care îşi face treaba". Dacă ar fi doar atît, ar fi prea puţin. Un adevărat profesor este ca un pianist: el înţelege că fiecare elev – asemeni notelor produse de clapele pianului – e unic şi distinct de toţi ceilalţi. Dar, în acelaşi timp, el are capacitatea de a converti această diferenţă în muzică. Fiecare elev îşi are talentul lui, dar bogăţia unei clase (şi a unei generaţii) se naşte atunci cînd talanţii aceştia, atît de diverşi, se adună şi creează un relief. Nu doar a-i încuraja pe cei mai vrednici, ci a-i face pe toţi elevii unei clase să funcţioneze împreună, iată adevărata împlinire a vocaţiei de dascăl.

Dar sînt aceste lucruri cu putinţă? În ultimă instanţă, cu toţii, şi elevi, şi profesori, îşi desfăşoară cea mai mare parte a vieţii în afara şcolii. Doar povestea – precum aceea a ingeniosului John Keating din *Cercul poeţilor dispăruţi* – vrea ca un profesor să iasă în afara cercului (strîmt) al meseriei efective. Se prea poate ca aşa să stea lucrurile. Problema nu e aceea de a confunda viaţa cu şcoala (căci, o ştim de la Elias Canetti, aceasta nu e o soluţie), ci de a centra viaţa – elevului şi a profesorului – în şcoală. Altfel spus, a face de asemenea manieră încît experienţa învăţării şi a comuniunii de gînd pe care aceasta o presupune să iradieze dincolo de perimetrul şcolii şi să devină un factor de schimbare a lumii.

Nu cerem prea mult, mai ales dacă ne uităm la starea învăţămîntului românesc, în care şi disciplina, şi pasiunea s-au retras complet din multe şcoli şi clase, adunîndu-se – tot mai stinghere şi mai inutile – în băncile cîtorva olimpici (ce nu visează decît să plece cît mai departe)? Răspunsul la această întrebare nu îl dă o teorie, ci cîteva prezenţe care, asemeni stelelor luminoase, au capacitatea de a curba spaţiul-timpul cotidianului nostru cu puterea atracţiei lor. Fiecare cunoaştem măcar cîţiva dascăli adevăraţi. Ei sînt asemeni unor candele în noaptea lumii.

Unul dintre ei este, pentru mine şi – cred – pentru toţi cei care îl cunosc, Doru Căstăian. Profesor de filosofie (sîntem comilitoni pe-acest teren) – ce şansă! – la un Liceu de Artă, tocmai la celălalt capăt al ţării, la Galaţi, Doru Căstăian e unul din oamenii pe care i-am simţit aproape de cînd i-am întîlnit. Şi prima dată l-am întîlnit în textele lui de pe platforma contributors.ro. E ceva ce vorbeşte direct şi viu în aceste texte: cunoaşterea sigură a subiectului, stăpînirea ramificaţiilor lui (atît la nivelul bibliografiei, cît

şi la cel al gîndirii), lipsa de emfază, tentativa generoasă de a-l convinge pe celălălt pe baza argumentelor, disponibilitatea de-a accepta obiecţiile şi de-a regîndi subiectul, calmul judecăţii şi francheţea interogaţiei. Cînd ne-am întîlnit efectiv – graţie prietenului Toma Pătraşcu – am descoperit un om în care, pe lîngă acestea toate, printr-un miracol, luciditatea coabitează cu o jovialitate molipsitoare. Doru Căstăian este omul cel mai lipsit de crispări pe care mi-a fost dat a-l întîlni în ultima vreme. Bonomia lui atentă invită la onestitate şi are marele dar de a te face să nu te simţi prost atunci cînd spui, în faţa lui, „nu ştiu". Doru rîde cu poftă, te priveşte în ochi şi recunoaşte – cinstit – că nici el nu ştie. Apoi desfăşoară cărţile – pe care le citeşte (la un incredibil nivel de asimilare) cu o viteză uimitoare – şi gîndul (bazat pe o logică impecabilă) de aşa manieră că lucrul cel mai vrednic de laudă ţi se pare acela de a nu şti în maniera lui. Şi încă ceva, Doru Căstăian îşi menţine disponibilitatea filosofică nu doar făcînd aşa cum ar trebui să se facă această disciplină cu elevii lui, nu doar perorînd – socratic – cu prietenii şi cu cei pe care viaţa i-i scoate în cale, ci şi întorcîndu-se reflexiv asupra rosturilor lui ca profesor şi ca om de carte. O spun cu mîna pe inimă: nu e un singur rînd din cele scrise de el asupra educaţiei româneşti la care să nu subscriu întru totul. Şi asta nu doar pentru dreapta cumpănă a gîndului şi eleganţa exprimării, ci – mai ales – pentru că fiecare rînd al acestor texte mă (şi ne) îndeamnă la meditaţie. Dincolo de orice altceva, e în aceste texte o teribilă sinceritate. Vorbind despre şcoală, Doru Căstăian vorbeşte despre sine şi despre elevii săi, despre perplexităţile şi incertitudinile sale, despre mirarea – deopotrivă uimire fascinată şi spaimă a – felului în care ideile se articulează în lume. Aceasta mi se pare a fi măsura paginilor ce urmează: exerciţiul de sinceritate al unui profesor adevărat.

Poate că, într-un moment sau altul, cu toţii ne-am dorit un asemenea profesor. Ei bine, acum, cînd îl aveţi alături de dumneavoastră, ce aţi dori să vă spună? Şi, după ce vă va împărtăşi ceea ce-l preocupă, ce l-aţi întreba?

Mihai Maci

Transdisciplinaritatea şi disciplinele socio-umane

A vorbi despre disciplinele socio-umaniste în perspectivă transdisiplinară este, în acelaşi timp, uşor şi dificil. Este uşor întrucît capacitatea acestor preocupări de a traversa cadrele stricte ale disciplinelor este ceva de domeniul evidenţei. Este greu, pentru că cel mai greu lucru de pe lume este să vorbeşti despre ceva evident. De altfel, capacitatea de a ne mira în faţa evidentului, capacitatea de a chestiona acolo unde cei mai mulţi văd doar certitudini este impulsul originar autentic al filosofării.

Pentru a nu plictisi însă şi pentru a permite auditoriului să urmărească cu uşurinţă şi să participe la eventuale discuţii critice, voi încerca să sistematizez cîteva dintre observaţiile mele cu privire la transdisciplinaritate ca element natural şi firesc al discursului socio-umanist.

1. Preocuparea pentru problemele omului a precedat disciplinaritatea şi a făcut-o posibilă, şi nu invers.

În mod tradiţional, naşterea filosofiei şi a meditaţiei despre om, începută în secolul al VII-lea î.Cr. cu Thales din Milet şi ajunsă la apogeu în jurul secolului al V-lea î.Cr., este legată de o abordare holistică a cunoaşterii. Pentru primii filosofi greci, cercetarea era în primul rînd cercetare a naturii şi a omului ca parte a naturii, şi nu în primul rînd o cercetare disciplinară. Teoria thalesiană este o teorie a totului. Dialogurile lui Platon pleacă cel mai adesea de la un subiect ce se cere dezbătut şi înţeles, fără o preocupare expresă de încadrare într-un gen anume. Doctrina pitagoreicilor vizează înţelegerea structurii profunde a realităţii. Cercetarea lor nu are încă rigoare logică, graniţele disci-

plinare sînt depăşite sau nesocotite frecvent. Geometria se îmbină cu fizica, mitologia susţine etica, estetica întîlneşte retorica. Demersul cognitiv este încă lipsit de rigoare, speculaţia este largă, imaginaţia inflamată, prejudecăţile abundente. *Dar ceea ce este cu adevărat valoros în acestă dimineaţă culturală a omenirii este dorinţa autentică de a şti, bucuria în faţa a ceea ce este de înţeles înaintea noastră, entuziasmul copilăresc al omului care vrea să priceapă.* Cu toate neajunsurile pe care le are orice început, socio-umanistica Antichităţii plasează omul şi problemele lui în centrul preocupărilor ei. Nu trebuie uitat că marile şcoli antice de filosofie, de la pitagoreici la platonici sau de la cinici la aristotelici vizau *trans-formarea* fiinţei umane, modelarea ei profundă şi permanentă, şi nu simpla *in-formare*. În *Scrisoarea a VII-a* către discipolii săi sicilieni, Platon vorbeşte despre „o luminiţă" care se deschide în sufletele filosofilor, după o viaţă petrecută în strădania de a şti. Această „luminiţă" a fost mereu singura ţintă autentică a discursului socio-umanist.

Disciplinaritatea s-a născut şi s-a dezvoltat pe măsură ce volumul cunoaşterii a sporit, iar normele cercetării au devenit tot mai riguroase. Este de neconceput cunoaşterea în accepţiunea modernă fără o delimitare disciplinară clară a obiectului cunoaşterii şi fără metode specific disciplinare. *Însă nu trebuie uitat nici un moment că disciplinaritatea este o structură de lucru, un eşafodaj necesar construcţiilor teoretice, şi nu un scop în sine.*

2. Orice disciplină este în fond socio-umanistă.

În măsura în care orice disciplină ştiinţifică este o încercare a omului de a cunoaşte din interiorul unei societăţi şi utilizînd mijloacele unei societăţi, ea este o disciplină socio-umanistă. Nu există cunoaştere şi, prin urmare, nici

discipline ale cunoaşterii decît făcute de către om. Nu există cercetare ştiinţifică nedeterminată într-un fel sau altul de tipul de societate în care se naşte, de practicile ei, de raporturile ei interumane. Prin urmare, disciplinele socio-umaniste au caraterul privilegiat al unor abordări care vizează însăşi posibilitatea de principiu a cunoaşterii disciplinare. Predarea oricăror discipline fără a face apel la dimensiunea lor umană este nerecomandată şi sterilă.

3. Orice disciplină ştiinţifică este susţinută de un fundal teoretic socio-umanist.

O viziune filosofică de ansamblu despre lume, despre om şi despre locul acestuia în univers. Astfel, de exemplu, cercetarea ştiinţifică modernă se bazează pe cîteva asumpţii filosofice fundamentale, cum ar fi:

- faptul că există o realitate, cognoscibilă şi descriptibilă;
- faptul că omul, cu aparatul lui cognitiv, este capabil să cunoască şi să descrie realitatea;
- faptul că este în esenţa omului, una de fiinţă scormonitoare, să caute să cunoască realitatea.

Acestea sînt presupoziţii metacognitive, filosofice, nedemonstrabile în cadrul unei discipline.

4. Cercetarea din interiorul unei discipline ştiinţifice naşte nevoia unor poziţionări etice şi valorice care nu pot fi formulate în termenii disciplinei.

După cum a fost atrasă atenţia în nenumărate rînduri, nu există cercetare fără o etică a cercetării. Cercetarea fără a ne pune problema valorii general umane a ceea ce este descoperit sau fără adoptarea unei poziţii etice ferme este un lucru periculos. Aşa cum periculos este şi fenomenul invers, acela al unei etici în total dispreţ cu

valorile ştiinţifice şi care naşte poziţii absurde, rupte de faptele de necontestat ale ştiinţei. Mi se pare absurd şi periculos în acelaşi timp ca în acest secol, după secole de cercetare ştiinţifică riguroasă să existe încă opţiuni etice şi valorice asumate uneori militant şi agresiv care să conteste faptele ştiinţifice aflate dincolo de orice îndoială, în urma testării după principiile solide ale logicii cercetării.

5. Disciplinele socio-umane sînt prin esenţă problematizante, or, multe dintre problemele lor fundamentale nu pot fi închise în graniţele unor discipline.

Nu există nici o disciplină ştiinţifică aflată în situaţia de a nu problematiza. Disciplinele însele se constituie ca un set de metode, tehnici sau strategii menite să rezolve probleme fundamentale cu mijloacele cercetării ştiinţifice (în sensul lui K. R. Popper). Există însă două mari categorii de probleme, dacă vom considera drept criteriu capacitatea de a le rezolva folosind exclusiv mijloacele unei discipline. Pe de o parte, avem probleme din interiorul unei discipline, probleme care pot fi formulate exhaustiv în termenii unei discipline şi pot fi rezolvate în aceiaşi termeni. De exemplu, problema structurii atomului poate fi formulată exhaustiv în termeni fizici şi poate fi rezolvată de asemenea în termeni fizici. Alte probleme însă, în special cele cu un caracter filosofic, nu pot fi rezolvate şi nici măcar conturate corect în graniţele unei discipline socio-umaniste. Astfel, problema libertăţii nu poate fi tratată strict filosofic sau psihologic. Şi chiar dacă această abordare ar fi în principiu posibilă, ea va fi unilaterală şi trunchiată, şi de aceea nerecomandabilă.

Să luăm un exemplu: problema sociabilităţii omului, a naturii lui sociabile şi a originii comportamentului său

social va suferi o abordare parţială şi deformată dacă vom încerca s-o rezolvăm exclusiv prin mijloacele filosofiei, de exemplu (teoria aristotelică a statului vs teoria contractului social). Problema nu poate fi abordată mulţumitor decît într-o perspectivă transdisciplinară: ţinînd cont de elemente de antropologie, sociologie, genetică sau etologie.

Trebuie remarcat însă faptul că şi problemele care se pot pune cu sens exclusiv în interiorul unei discipline nu îşi vor căpăta adevărata valoare şi anvergură decît în măsura în care deschid spre abordări dintre cele mai diverse şi mai fertile. Este greu de înţeles de exemplu de ce mecanica newtoniană se studiază încă în liceu analizînd mişcarea unor fictive şi neinteresante bile pe un plan înclinat, şi rareori ea este pusă în contextul discuţiei fascinante şi seculare cu privire la legile care guvernează universul în ansamblu.

Pledoaria mea de pînă aici nu este exclusiv în favoarea abordării trans-disciplinare a ştiintelor socio-umane. Sper că am reuşit să arăt că, prin însăşi natura lor, ştiinţele umane nici nu ar trebui să poată în principiu fi abordate decît transdiciplinar. *În sensul pe care eu îl dau termenului, transdisciplinaritatea este modalitatea specifică societăţii informaţionale a zilelelor noastre de a regăsi unitatea umanistă a începuturilor, unitatea care singură dă sens holistic abordărilor noastre parţiale.*

Pledoaria mea este, în sens larg, în favoarea abordării oricărei discipline într-o manieră transdisciplinară. Evident, nu întotdeauna abordarea transdisciplinară poate fi explicită (de pildă, profesorul trebuie să introducă adeseori noţiuni tehnice, care nu pot fi definite univoc decît cu mijloacele unei singure discipline). Dar şi atunci cînd

transdisciplinaritatea nu este explicită, ea poate rămîne implicită. Grija profesorului pentru a aşeza constant problemele disciplinei lui în contextul general al cunoaşterii şi practicii umane ar trebui să fie o preocupare primară şi fundamentală. *Nevoia de transdisciplinaritate este bidirecţională: disciplinele socio-umaniste lipsite de aportul de conţinut venit de la alte discipline devin dogmatice, lipsite de sens şi de referinţă. Disciplinele ştiinţifice lipsite de perspectiva universală pe care le-o conferă ştiinţele omului devin ultraspecializate, lipsite de perspectivă şi de relevanţă pentru elev.*

De ce este preferabilă abordarea transdisciplinară a ştiinţelor socio-umane (privind dinspre avantajele elevului).

1. Prin polimorfismul lor marcat, prin varietatea subiectelor, perspectivelor şi abordărilor pe care le permit disciplinele socio-umane, acestea pot funcţiona ca un ***liant*** între abordările monodisciplinare sau interdisciplinare pe care elevii le-au întîlnit pînă atunci. Ca profesori, ne confruntăm frecvent cu situaţia în care elevii pur şi simplu nu înţeleg relevanţa anumitor conţinuturi întrucît acestea le sînt prezentate strict în cadrul disciplinei de bază, fără o punere în context sau o prezentare a relevanţei generale. Astfel, prin abordarea transdisciplinară a disciplinelor socio-umaniste, elevul poate re-valorifica cunoştinte a căror arie rămăsese ascunsă pînă în acel moment. Pentru a ne folosi de un exemplu, noţiunile de genetică pe care elevii le-au dobîndit pot fi discutate în raport cu tema libertăţii umane. De asemenea, noţiunile de fizică atomică pot fi folosite ca informaţii integrate în discuţia despre aceeaşi temă, la fel cum se pot utiliza noţiuni de literatură.

2. În ciuda caracterului abstract şi uneori arid al anumitor ştiinte socio-umaniste, temele acestor discipline ***pot fi reduse aproape întotdeauna la o experienţă concretă*** de viaţă a elevului, ceea ce nu se poate spune despre orice altă disciplină. De exemplu, matematicile din ciclul superior al liceului pot avea un caracter puternic contra-intuitiv, fiind greu de exemplificat, însă o temă socio-umanistă permite o abordare integratoare plecînd tocmai de la o experienţă pe care elevul o poate identifica şi o poate rememora. Astfel, şi cele mai speculative teme din disciplinele umaniste pot fi legate de o experienţă concretă care să fie folosită ca un punct transdisciplinar de sinteză. De exemplu, problema abstractă a egalităţii cetăţeneşti poate fi legată de experienţele elevului cu privire la rolurile din familia lui, iar problema discriminării abuzive poate fi legată de propriile lui experienţe de discriminare şi segregare.
3. Numai abordarea transdiciplinară ***cultivă şi dezvoltă capacitatea fundamentală de a rezolva probleme***. În sens larg, omul poate fi definit ca o fiinţă care rezolvă probleme, drept fiinţa care a ajuns în vîrful piramidei evolutive tocmai datorită capacităţii sale extraordinare de a rezolva probleme. Prin această caracteristică a ei, transdiciplinaritatea oferă cel mai bun sprijin teoretic şi practic elevului pentru viaţă. Viaţa însăşi este transdisciplinară.
4. Doar o abordare transdisciplinară ***permite gîndirii unui individ să se mişte în universul ei firesc***, să funcţioneze plenar, în forma sa de combinatorică, totală. Capacitatea fundamentală a gîndirii este aceea de a sintetiza, de a aduna toate resursele intelectuale ale unui individ şi de a le pune în slujba sarcinii de a rezolva

probleme. Problemele fundamentale pe care un individ le întîlneşte în viaţă sînt de cele mai multe ori ***probleme slab definite***, pentru a folosi un termen din psihologie, imposibil de abordat din interiorul unei singure discipline. Numai o gîndire sintetică şi mobilă poate servi acestui scop.

5. În fine, abordarea transdisciplinară este cea care ***stimulează în cel mai înalt grad curiozitatea naturală a elevului***, precum şi abilităţile sale creative, imaginaţia, precum şi dorinţa de a şti mai mult.

De ce este dificilă abordarea transdisciplinară?

În ciuda avantajelor evidente, regăsim arareori în practica profesorilor de ştiinte socio-umane o astfel de abordare. Chiar şi acolo unde întîlnim profesori cu o cultură vastă, de cele mai multe ori legătura cu alte discipline ia o formă aluzivă şi haotică care nu îi permite elevului să profite efectiv de pe urma ei. În mod evident, există cîteva obstacole, unele de natură subiectivă şi altele de natură obiectivă care fac dificlă punerea în practică a unei astfel de abordări.

Obstacole de natură subiectivă:

- ***abordarea transdisciplinară cere o cunoaştere bună a unor conţinuturi şi abordări diverse şi capacitatea de a sesiza legăturile dintre ele, capacitatea de aduna elementele unor discipline în jurul unor puncte tematice.*** Deşi orice abordare transdisciplinară cere o anumită spontaneitate şi un grad ridicat de imaginaţie, se pot construi demersuri transdisciplinare de mare calitate chiar şi acolo unde profesorul nu este dotat în mod

natural cu astfel de calităţi şi se bazează pe o documentare solidă şi o pregătire corectă a lecţiilor.
- ***profesorul însuşi nu a fost educat şi format într-un asemenea spirit*** şi prin urmare abordarea transdisciplinară îi apare ca fiind nefirească, dificilă şi iritantă. Din păcate există încă foarte mulţi colegi care văd în transdisciplinaritate o abdicare de la regulile disciplinei lor şi o extindere nepermisă a competenţelor lor.

Obstacole de natură obiectivă:

- proiectarea şi susţinerea unui astfel de demers ***implică mai mult efort şi o dorinţă permanentă de a şti***, incompatibile cu o abordare rutinieră şi închisă a disciplinei.
- demersul transdisciplinar ***poate fi mult mai solicitant şi mai obositor pentru unii elevi***, în special pentru cei care sînt şi ei expuşi la pericolele de mai sus.
- demersul transdisciplinar poate solicita resurse mai substanţiale;
- dacă nu este ghidat corect, dacă nu este abordat în mod disciplinat şi riguros, construcţia transdisciplinară riscă să devină o babilonie obositoare şi sterilă.

Putem concluziona, marcînd presupoziţiile fundamentale ale acestei expuneri (pe care, sperăm, le-am argumentat convingător):

- **transdisciplinaritatea este abordarea cea mai completă şi mai dezirabilă, întrucît ea ne apropie cel mai mult de idealul educaţional al formării elevilor ca personalităţi armonioase, întrucît ea le stimulează cel mai bine abilitaţile şi facultăţile creative şi îi ajută să se adapteze cu cele mai mari şanse de reuşită la realitate.**

- ştiinţele socio-umane au un statut privilegiat, fiind şi un teren predilect al transdiciplinarităţii prin caracterul lor larg şi polimorf şi prin apropierea de problemele existenţei concrete; ele se pretează în sine unei abordări transdiciplinare, dar pot servi şi drept bază teoretică pentru abordarea transdiciplinară a altor discipline;
- transdisciplinaritatea rămîne dezideratul fundamental al unui învăţamînt al viitorului, susţinut de medii virtuale, transdisciplinare prin chiar natura lor.

Propoziţia compusă a învăţămîntului românesc (sau mic ghid de utilizare a logicii cînd vorbim despre şcoală)

Oliver Sacks spunea la un moment dat că, în materie de sex, religie şi politică, oamenii cei mai logici şi rezonabili au opinii puternice şi iraţionale. În spaţiul public românesc, cred că putem adăuga liniştiţi şcoala pe lista subiectelor fierbinţi despre care este greu să exprimăm opinii nuanţate, care, prin supleţea lor conceptuală, să aproximeze măcar adevărul.

M-am văzut de-a lungul timpului contrazicînd multe opinii ferme şi aparent incompatibile exprimate fie de oameni din afara „sistemului" (scriu cuvîntul cu ghilimele tocmai pentru a atrage atenţia asupra faptului că avem de-a face cu o realitate polimorfă şi ireductibilă, nu cu un monolit), fie de oameni din interiorul lui. Între dogma sistemului plin de imbecili corupţi care distrug minţile copiilor şi dogma dascălului ales de Dumnezeu, nerecunoscut şi ostracizat de societatea ireverenţioasă, am încercat să pledez mereu pentru bemoluri, să nuanţez generalizările colţuroase, nu să îndulcesc, ci să fac o pledoarie pentru onestitate şi luciditate, să redau pe cît posibil complexitatea unei structuri socio-politico-economice pentru uzul celor care vor să înţeleagă, să schimbe şi să amelioreze, nu să dea cu pietre sau să se autovictimizeze. Am găsit puţini oameni dispuşi să facă asta.

Generalizarea este o operaţie fundamentală a minţii umane, prin care o caracteristică a lumii este extinsă de la un obiect la o clasă de obiecte sau la o clasă de clase şamd. Este şmecheria plantată de evoluţie în mintea noastră pentru a obţine eficienţă cognitivă şi a utiliza informaţiile pe

scară largă. Fără generalizare, am fi petrecut întreaga istorie a umanității inspectînd triunghiuri și încercînd să vedem dacă toate au trei unghiuri. Cu toate astea, atunci cînd generalizarea se aplică unui sistem prea complex, rezultatul este de cele mai multe ori un fals, o descriere inadecvată și trunchiată. În principiu, cu cît clasa de fenomene pe care vrem s-o descriem este mai complexă, cu atît descrierea prin simplă generalizare este metoda mai puțin potrivită. Asta, ca să înțelegem de ce operația potrivită pentru triunghiuri este nepotrivită pentru oameni. Nu uitați că, în fond, toate rasismele și șovinismele lumii se bazează din punct de vedere logic pe o generalizare nepermisă.

Sistemul de educație românesc nu este o excepție. Tocmai pentru că ce se întîmplă în el este descris prin generalizări atît de criticii din afara sistemului (care, paradoxal, glorifică din cînd în cînd cîte o excepție doar în ideea de a-și confirma stereotipul bazat pe generalizare), cît și de oamenii din sistem (care accentuează exclusiv exagerările și minciunile ce se spun despre ei, fără a-și asuma de multe ori criticile corecte și substanțiale), nimeni (sau, mă rog, aproape nimeni) nu are astăzi o imagine cît de cît corectă a ceea ce se întîmplă efectiv „la firul ierbii", acolo unde, de multe ori, sînt decise lucruri fundamentale pentru viețile beneficiarilor sistemului: copiii și tinerii. Și, din păcate, de cele mai multe ori inclusiv încercările de reformă ale „sistemului" au plecat de la premise eronate, obținute în urma unor generalizări pripite.

Propoziția compusă este o altă structură logică, o structură complexă, de ordin superior, formată din propoziții elementare (care nu pot fi descompuse în propoziții mai simple), prin care se încearcă îndeobște descrierea unor realități complexe. Eu cred că, dintre sistemele simbolice propuse în logica clasică, propoziția compusă este cea mai adecvată pentru a descrie învățămîntul românesc, dacă ne propunem să facem asta cu onestitate și luciditate. Ca să înțelegeți: dacă la mine în scară locuiesc trei oameni cu bun-simț, care salută și nu dau muzica la maximum la ore imposibile și douăzeci și cinci care fac altminteri, descrierea corectă a situației se face prin propoziția compusă „la mine în scară locuiesc 25 de necivilizați ȘI 3 civilizați", nu prin generalizarea „numai nesimțiți la mine în bloc". De aceea, refuz din principiu să vorbesc despre „clase slabe", „părinți dezinteresați" sau „copiii din ziua de azi, care nu mai citesc".

„Sistemul" de educație despre care vorbim atît de des, dar în care am schimbat atît de puțin pînă azi, este un termen comun pentru un spațiu eterogen în cel mai înalt grad, chiar idiosincratic, compus din mii de fibre despărțite uneori unele de altele mai drastic decît niște lumi paralele. Între un liceu tehnologic dintr-un orășel de la capătul țării și Colegiul X din capitală este tot atîta diferență ca între NASA și căminul cultural din Pătîrlagele. În absența unor criterii clare și operaționale de performanță profesională, care să permită ieșirea din și intrarea în sistem într-un mod firesc și transparent, „sistemul " a ajuns să adune în el oameni profund diferiți, care aproape că încarnează tipologii diferite. Puține structuri sociale pot adăposti cu aceeași permisivitate lichele și impostori, precum și idoli și oameni cu vocație de sfinți. De fapt, în ciuda structurilor sale aparent riguroase de îndrumare și control, „sistemul românesc" de educație este un sistem permisiv, din care se iese extraordinar de greu și în care poți ieși basma curată din multe situații îndoielnice. În ciuda lamentațiilor unor profesori că „elevii au numai drepturi", de fapt nu se

pot numi prea multe situaţii în care acuzaţiile nefondate ale unor elevi să fi dus la încheierea carierei în învăţămînt a unor profesori. De fapt, „sistemul" de educaţie este un sistem suficient de permisiv în acest moment pentru a da posibilitatea fiecăruia dintre noi să fie ceea ce este. Este un „sistem turnesol" în care cei ticăloşi vor deveni şi mai ticăloşi, iar cei mai umani şi mai buni vor deveni încă şi mai nobili, precum vinul vechi sau picturile flamande.

Aşadar, pentru a nu cădea în păcatul generalizării, folosiţi cu încredere propoziţia compusă. Cred că, pentru sistemul românesc, propoziţia compusă formată numai din conjuncţia propoziţiilor elementare este cea mai potrivită (propoziţii elementare unite prin operatorul logic „ŞI"). Nota bene: o astfel de propoziţie compusă devine falsă şi dacă o singură componentă este falsă. Prin urmare, cînd vorbim despre şcoala românească vorbim *despre profesori care iau şpagă **ŞI** despre profesori care iau din ultimii lor bani de mîncare copiilor săraci, despre profesori cu maşini luxoase **ŞI** despre profesori care duc copiii la şcoală cu maşinile lor amărîte, drese an de an din mai nimic, despre profesori nepregătiţi **ŞI** despre profesori care sînt intelectuali de marcă, despre profesori lăudăroşi şi vanitoşi **ŞI** despre profesori modeşti şi serioşi, despre profesori care fac meditaţii **ŞI** despre profesori care stau ore nenumărate si neplătite, pe timpul şi nervii lor, ca să lucreze în plus, despre profesori care abuzează de autoritatea lor **ŞI** despre profesori iubiţi şi respectaţi fără să fi ridicat o dată vocea, despre profesori pasivi şi docili **ŞI** despre profesori harnici şi dinamici, despre mediocri ajunşi în funcţii **ŞI** despre inspectori sau directori excepţionali (cariera mea în învăţămînt, atîta cîtă este, nu ar fi fost posibilă fără cîţiva dintre aceşti oameni).* Aş putea continua la nesfîrşit. Cred că aţi prins ideea. Dar ştiţi care sînt veştile bune? Că profesorii dăruiţi şi cu vocaţie nu sînt nici

pe departe atît de puţini pe cît aţi crede. Aş spune chiar că sînt majoritari. Experienţa mea de metodist şi de formator îmi permite să spun asta, pentru că am cunoscut destui cît să alcătuiască eşantioane **reprezentative**. Am cunoscut profesori de la oraş şi profesori de la ţară, profesori tineri sau mai în vîrstă, care predau discipline tehnice sau umaniste. Nu, cei mai mulţi dintre ei nu merită dispreţul care li se aruncă.

După modesta mea opinie, nu vom avea un sistem efectiv mai bun pînă cînd nu vom renunţa la generalizări, pînă cînd nu ne vom asuma problemele sistemului în complexitatea lui ireductibilă, pînă cînd nu vom găsi modalităţi de a păstra pe cei buni şi de a ne despărţi de cei slabi (tinerii siliţi în fiecare an să dea titularizări pînă renunţă, mulţi dintre ei luînd nota zece an de an: adevăraţii învinşi ai sistemului), pînă nu vom găsi regulile acelea atît de suple şi de înţelepte care să poată stăpîni haosul şi aparenta neorînduială a faptelor, pînă cînd nu vom pune oamenii buni acolo unde trebuie, pînă cînd nu vom regîndi profund sensul actului educativ (şi, dacă tot s-au aprins discuţiile pe marginea noilor planuri cadru, aş spune că discuţia e importantă, dar că miza e mică: desfăşurate la fel, fără modalităţi mai flexibile de evaluare, fără a acorda o plajă mai mare de opţiuni elevului, fără un raport corect între disciplinar şi interdisiplinar, fără gîndire critică şi fără discernămînt, orele vor fi la fel de ineficiente ca pînă acum, iar rezultatele la fel de deprimante).

Pentru că am început pomenindu-l pe Oliver Sacks, am să închei tot cu el. Citind *În mişcare. O viaţă*, autobiografia lui Oliver Sacks, am savurat două episoade din viaţa de student, la Oxford, a viitorului mare neurolog. Primul, în care Sacks improvizează rezolvarea unei teme ţinînd în

față un caiet gol (am încercat și eu asta în gimnaziu, rămîne pînă acum cea mai grea sarcină intelectuală a vieții mele). Profesorul îl ascultă cu atenție minute în șir, după care îl pune să repete un paragraf, îi cere caietul și, văzîndu-l gol, concluzionează: „Absolut remarcabil, Sacks, absolut remarcabil, dar data viitoare încearcă să-ți scrii temele". Al doilea episod este cel în care tînărul student intră ușor băut la un examen, rezolvă un subiect din șapte, iese cu o oră mai devreme, și cîștigă un premiu substanțial doar pentru că acel singur răspuns elaborat fusese genial. Cred că putem întrevedea aici rețeta unui sistem educațional de succes. Reguli raționale și echitabile, capabile să reziste secole și oameni suficient de inteligenți și de nuanțați încît să știe exact care sînt acele situații (rare, nu mă îndoiesc) cînd ele pot fi ignorate de dragul unui bine mai substanțial. Deocamdată, în sistemul românesc, nu excelăm nici la una, nici la alta.

Mic portret al absenteistului la tinerețe

Segmentul de alegători cu vîrste între 18 și 24 de ani a avut cea mai slabă prezență la vot la parlamentarele din 2016[1]. Filosoful Mihai Șora explica acest fapt prin aceea că segmentul 24-100 (în care, cu grație și gentilețe se includea) nu a reușit să învețe segmentul 18-24 care sînt beneficiile implicării și pericolele pasivității. Și, pentru că și eu aparțin segmentului 24-100 și, în plus, am și misiunea să-i învăț pe tineri implicarea civică, am decis să formulez cîteva observații pe care le vreau, chiar și într-o mică măsură, de ajutor întru înțelegerea situației.

De aproape un deceniu și jumătate predau obiectele cultură civică și filosofie și unul dintre obiectivele pe care mi le propun este acela de a livra societății oameni conștienți, responsabili, dispuși să se implice în actul de decizie democratică, să alcătuiască masa civică necesară unei democrații participative. Ar trebui să se adauge acestui profil de cetățean calitățile gîndirii critice, curiozității, pasiunii pentru libertate, pe scurt patos cetățenesc, întrețesut organic cu afecțiune patriotică și sentimentul apartenenței comunitare. Absența masivă de la vot dovedește că nu ne facem foarte bine treaba. Dar mai cred că, așa cum se întîmplă de obicei, motivele care-i țin pe tineri departe de urne sînt complexe și eterogene și responsabilitatea nu poate fi atribuită strict unei singure categorii de factori. Teza mea este că elevii din clasele terminale de liceu și studenții (adică cei din segmentul 18-24) au un profil care conține cîteva trăsături globale, pe care le regăsim și la omologii lor europeni și americani, dar și cîteva particularități care țin strict de condițiile românești.

1 Cf. http://www.hotnews.ro/stiri-esential-21463296-satistici-alegeri-parlamentare-2016-structura-electoratului-varste.htm.

Întîi, cîteva date statistice:

În privinţa anumitor condiţii, ceea ce se întîmplă cu tinerii români este analog cu ceea ce se întîmplă în Europa şi în Statele Unite. Peste tot, segmentul de vîrstă 18-24 absentează cel mai mult de la vot[2]. Tinerii votanţi români se încadrează însă în marjele medii europene. Astfel, dacă în turul doi al alegerilor prezidenţiale din 2009[3], erau cei mai activi tineri votanţi din Europa[4], prezenţa la vot de anul acesta este la nivelul participării pentru segmentul lor de vîrstă la alegerile europene din 2009 (29%)[5]. Interesul pentru vot a fost însă în general în scădere, ceea ce a făcut autorităţile să încerce să pună în practică programe pentru conştientizarea importanţei votului, cum s-a întîmplat în 2012[6], sau de facilitare a accesului la vot, la alegerile de acum cîteva zile[7]. De asemenea, există un profil psihologic complex şi contradictoriu al tînărului votant european şi este de presupus că tinerii români nu deviază prea mult de la el. Astfel, o parte semnificativă a tinerilor din Europa

2 http://www.npr.org/2016/05/16/478237882/millennials-now-rival-boomers-as-a-political-force-but-will-they-actually-vote (pentru SUA); vezi şi studiul (pentru Europa) http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/post_electoral/EB71.3-FocusonAge-RO.pdf.

3 http://www.mediafax.ro/social/alegeri-prezidentiale-turul-ii-bec-prezenta-la-vot-la-nivel-national-la-ora-21-00-62-04-in-primul-tur-prezenta-a-fost-de-52-31-harta-votului-pe-judete-13565620.

4 http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/post_electoral/EB71.3-FocusonAge-RO.pdf.

5 Conform aceluiaşi studiu: http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/post_electoral/EB71.3-FocusonAge-RO.pdf.

6 http://stirileprotv.ro/stiri/alegeri-parlamentare-2012/cum-incearca-autoritatea-electorala-sa-aduca-tinerii-la-vot-da-un-refresh-la-faza-gen-voteaza.html.

7 http://stirileprotv.ro/stiri/alegeri-parlamentare-2012/elevii-si-studentii-cu-drept-de-vot-vor-beneficia-de-transport-gratuit-cu-trenul-in-perioada-8-12-decembrie.html

nu sînt mulţumiţi de direcţia în care se îndreaptă ţara lor, în special în statele afectate serios de criza economică. În ţările mai puţin expuse, gradul de mulţumire creşte. Astfel, în Grecia, doar 6% s-au declarat satisfăcuţi cu direcţia în care merge ţara lor, în comparaţie cu 53% în U.K., conform unui studiu Pew din 2014[8]. Pe de altă parte, procente variind între 62% (UK) şi 85% (Franţa) au declarat că se aşteaptă ca urmaşii lor să o ducă mai bine decît ei din punct de vedere financiar. O comparaţie între tinerii europeni şi cei americani, conform unui alt studiu[9], scoate la iveală alte caracteristici ale tînărului votant european: în procente semnificative, simte că nu poate influenţa viitorul prin propriile forţe, încă şi mai mulţi cred că munca asiduă şi educaţia nu aduc roadele preconizate şi nu merită efortul. Ambele opinii sînt împărtăşite într-o măsură mult mai mică de omologii lor americani, ceea ce sugerează diferenţe culturale puternice. Cu alte cuvinte, tineretul Europei pare negativist, pesimist şi lipsit de motivaţie. Asta face aproape de neînţeles faptul că cei mai mulţi declară că sînt mulţumiţi cu viaţa lor. Astfel, germanii se declară fericiţi în proporţie de 66%, deşi sînt sceptici în privinţa posibilităţilor de autorealizare în proporţie de aproape 50%. Grecii se declară fericiţi în proporţie de 45%, deşi manifestă scepticism în proporţie de aproximativ 75%. Desigur, nu este decît o conjectură bazată mai mult pe observaţii empirice, dar aş paria că aceste rezultate contradictorii au de-a face cu un anumit profil hedonist al tînărului votant şi cu posibilitatea ruperii de spaţiul public şi a căutării plăcerii şi

8 http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/02/09/who-are-europes-millennials/.

9 http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/02/10/u-s-and-european-millennials-differ-on-their-views-of-fate-future/.

apartenenţei în bule sociale monadice. Voi reveni imediat asupra acestui aspect. Merită de asemenea amintit că tinerii se întîmplă să meargă la vot în procente semnificative acolo unde opţiunile sînt simple, mediatizate şi cu impact emoţional, chiar dacă nu resimt datoria de a se informa cu privire la alegerea lor, ca în cazul referendumului pentru Brexit[10].

În cadrul unui studiu din 2016, dedicat tineretului european[11], tinerii români au declarat că se simt excluşi sau marginalizaţi în propria ţară din pricina condiţiilor economice, în proporţie de 71% (maximum, Grecia, cu 93%, minium Germania, cu 27%), că se simt forţaţi să studieze sau să lucreze în străinătate, în proporţie de 34% (maximum, Cipru, cu 51%, minimum, Germania, cu 1%) sau că sistemul lor de învăţămînt este adaptat la piaţa muncii, în proporţie de 39% (maximum, Malta şi Suedia cu 81%, minimum, Grecia, cu 25%).

Pe de altă parte, constatăm că segmentul tînăr din România foloseşte frecvent internetul (văzut la nivelul UE ca o tehnologie a viitorului, dar care comportă riscuri specifice care trebuie abordate conştient) mai puţin decît în statele dezvoltate din Nord şi Vest, dar la un nivel ridicat în raport cu populaţia de vîrstă mai înaintată (existînd unul dintre cele mai mari decalaje din Europa). Astfel, în 2014, România avea, pentru sectorul de vîrstă 16-25, cel mai mic procent de oameni care utilizau zilnic un computer (62%, în comparaţie cu un maximum de 93%, în Estonia) şi unul dintre cele mai mari decalaje între populaţia tînără şi cea

10 https://www.theguardian.com/politics/2016/jul/09/young-people-referendum-turnout-brexit-twice-as-high.

11 http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2016/eye2016/ppt_european_youth_in_2016.pdf.

în vîrstă în utilizarea zilnică a computerului şi a internetului (cel puţin 25% în comparaţie cu cel mult 6% în Olanda, UK, Finlanda sau Danemarca)[12]. De asemenea, tinerii români sînt ultimii în Europa la utilizarea de reţele sociale (66%, în comparaţie cu un maximum de peste 90% în ţări precum Danemarca, Suedia sau chiar vecina Ungaria). Românii folosesc de asemenea cel mai puţin internetul pentru activităţi civice sau pro-sociale, sau pentru a se educa.

Conform unui studiu postelectoral privind alegerile europene din 2014, motivele cel mai des invocate pentru absenteism la nivel european sînt: neîncrederea în politică în general, dezinteresul faţă de politică şi lipsa de consecinţe a votului[13], motive invocate şi de tinerii români.

Punînd cap la cap toate aceste date, obţinem un profil al tînărului alegător român care se comportă tipic în comparaţie cu omologii lui din restul Europei, date fiind particularităţile ţării noastre (decalaj mare faţă de populaţia mai în vîrstă, sărăcie, sistem de învăţămînt neperformant şamd.). Ba chiar putem spune că este puţin mai activ şi mai participativ decît ne-am aştepta. Din păcate, condiţiile româneşti agravează anumite tare prezente la nivelul întregii Europe, ca în cazul analfabetismului funcţional existent în marja unor procente înfiorătoare[14], de două ori mai mare decît media UE. În privinţa sistemului de educaţie, aş spune că, aşa cum l-am perceput din interior în toţi aceşti ani, nu reuşeşte să-i înveţe pe elevi participa-

12 Cf. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Being_young_in_Europe_today_-_digital_world.

13 Cf. http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2014/post/post_2014_survey_analitical_overview_ro.pdf.

14 Vezi http://www.hotnews.ro/stiri-esential-21401074-circa-42-dintre-elevii-romani-15-ani-sint-analfabeti-functional-nu-inteleg-citesc-studiu-centru-educational.htm.

rea şi jocul democratic decît în foarte mică măsură, este un sistem populat de numeroşi profesori care împing ei înşişi blazarea şi dispreţul faţă de implicarea civică la cote greu de înţeles şi în care nu există nici un fel de educaţie democratică pe parcursul liceului[15], aproape nici un fel de studiu al gîndirii critice[16], lectura este descurajată sistematic[17] şi orice abordare interdisciplinară, corelativă (esenţială în lumea complexă de azi) lipseşte. De altfel, un studiu din 2013 al Institutului pentru Ştiinţele Educaţiei[18], dedicat implicării şi participării democratice, găsea următoarele minusuri structurale: lipsa din programa obligatorie de liceu a unei discipline adecvate unui conţinut mai pronunţat de competenţă civică, o întrerupere nefirească a cursivităţii însuşirii competenţei civice între ciclul gimnazial şi cel liceal, lipsa unui exerciţiu cotidian firesc în exersarea democraţiei şi a apartenenţei comunitare, faptul că şcoala nu s-a impus ca un mediu al democraţiei şi al participării depline, lipsa de civism în dialogul copii-profesori-părinţi, deschiderea precară, accidentală şi nesistematică a şcolii către mediul comunitar, faptul că adolescenţii resimt ca închise şi ostile instituţiile publice, absenţa oportunităţilor de participare civică. Poate cele mai neliniştitoare caracteristici ale mediului tînăr românesc (relevate de acelaşi studiu) sînt aderenţa feminină sporită faţă de mecanismele coercitive şi nedemocratice sau preferinţa pentru un lider puternic ca alternativă la mediul politic pluripartit, lucru

15 Practic, singurele discipline care abordează educaţia democratică sînt Cultura Civică, la gimnaziu, şi Filosofia, în clasa a XII-a, la care se adaugă eventualele opţionale.

16 Excepţie fac anumite segmente, subţiri şi ineficiente, ale obiectului *Logică, argumentare şi comunicare*.

17 http://www.contributors.ro/cultura/de-ce-nu-mai-citim/.

18 http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/Raport_participare_civica_sinteza.pdf.

care „indică orientarea adolescenţilor către valori specifice unui sistem totalitar". De asemenea, mulţi dintre tinerii care au răspuns s-au declarat ataşaţi de valorile culturii şi istoriei naţionale pe care le consideră puse în pericol de apartenenţa europeană a României.

Ca profesor, am fost martor, în ultimii ani, al unei creşteri tot mai pronunţate a utilizării tehnologiilor digitale şi internetului printre tineri. Le consider o importantă resursă educaţională, dar sînt conştient şi de pericolele pe care le reprezintă. Studiul Eurostat citat la nota 8 vorbeşte despre anxietate, dependenţă şi creşterea impulsului agresiv ca riscuri ale locuirii tot mai accentuate a lumii digitale. De fapt, mediile digitale par îndeosebi periculoase pentru cei care nu sînt conştienţi de potenţialul lor adictiv, iar din punct de vedere cognitiv şi axiologic, pentru cei care nu dispun de nici un fel de abilităţi de gîndire critică. Aş adăuga şi eu cîţiva factori de risc. Mediul digital este un mediu profund problematic, vortexoid, în care de foarte multe ori tînărul este atras fără posibilitatea de a se apăra, un spaţiu pe care nu-l înţelege şi pe care nici nu se străduieşte să-l înţeleagă, dar pe care îl locuieşte fără complexe. Există o intuiţie adevărată şi în prezumtivele pericole reprezentate de *social media*. Mediul acesta spectral şi ubicuu, deopotrivă hedonistic şi adictiv, îi face tînărului o ofertă de nerefuzat. Să se închidă în separeuri virtuale, spaţii în care contează şi pe care le poate modela, spaţii simple şi pe care le înţelege. Pe scurt, să se închidă în lumi alternative. Întrucît în aceste separeuri, comunicarea se face prin bucle de *feed-back* confirmatoare, ele sînt realmente lumi închise, monadice. Adolescenţa a fost de cînd lumea o perioadă evazionistă, ceea ce expune însă mai mult actualele generaţii este oferta practic nesfîrşită de modalităţi de evadare. Dacă un adoles-

cent al generației mele nu putea evada decît în spațiul clasic al grupului de prieteni sau al unei cărți, generațiile actuale au nenumărate posibilități de a se izola fonic și cognitiv de spațiul public. Practic, tinerii nu votează pentru că, de regulă, votul nu se întîmplă în universul lor.

Privite în această cheie, multe lucruri devin puțin mai clare. Tinerii sînt analfabeți funcțional conform unor criterii riguroase și inteligibile pentru noi, dar irelevante pentru cei mai mulți dintre ei. În microuniversurile lor alternative, ei se înțeleg. Un fan al *hip-hop*-ului își înțelege lumea și, în raport cu *slang*-ul lui, noi sîntem analfabeții. În lumea *gameri*-lor, în lumea *street dancerilor*, în lumea cluburilor, în lumea vînzătorilor de droguri ușoare, în lumea băieților deștepți de toate felurile, ei sînt perfect competitivi. Iar analfabetismul funcțional sau ignoranța pe care noi le-o reproșăm este irelevantă. Au tot ce trebuie pentru a se descurca acolo unde sînt. Iar dacă nu sînt foarte pregătiți pentru lumea noastră, asta nu va face decît să-i înfunde și mai tare în universurile lor autosuficiente. Faptul că un tînăr evadează uneori în lumi paralele este un lucru vechi de cînd lumea. O anumită indiferență față de lumea adulților a fost mereu apanajul adolescenței. Doar că evadarea nu (mai) este un zbor poetic și fertil al imaginației după care se revine la „lumea reală". Lumea reală nu mai există. Sau, dacă există, a devenit irelevantă, ostilă și rece. Evadarea nu se mai petrece în imaginar. Se petrece în virtual. Iar, pentru tînăr, realitatea în care se votează este doar un caz particular al virtualului. Unul nefrecventabil. De asemenea, grupurile lor informale, egalitare și deseori dure sînt rupte de orice simț al apartenenței la un supragrup național și cu atît mai puțin la unul internațional. Tradiționalele grupuri de prieteni devin triburi perfect autonome care nu mai depind în vreun fel de spațiul public. Iar aici, adolescentul găsește tot ceea ce „realitatea" îi refuză: apartenență, sens, reguli pe care le înțelege, plăcere și afecțiune. Abilitatea naturală și lăudabilă de a vizita empatic alte lumi devine o patologie a închiderii. Școala care nu-l poate învăța nimic relevant și votul care nu poate mișca vreun pai rămîn departe, într-o lume urîtă, străină. Mai grav este că aceste bule autonome sînt de regulă grosiere și simple. Rupt evazionist de realitate, universul tînărului licean de azi este tot mai adesea unul al superficialității hedoniste și al debilității sociale. Contactele cu realitatea sînt razante. Desigur, tinerii rămîn tineri, cu toată ingenuitatea și prospețimea vîrstei, dar cei mai mulți nu simt că ar datora ceva spațiului public. Cu atît mai puțin simt tinerii români că datorează ternei și ireformabilei lumi publice românești.

I-aș adăuga de asemenea printre membrii segmentului 24-100 cu un rol marcant în formarea tinerilor pe părinți. Părinții care le creează uneori iresponsabil primele bule hedoniste sau care pur și simplu nu mai știu să fie lîngă ei, crezînd că pot compensa cumpărîndu-le device-uri scumpe, de unde bulele hedoniste pot fi accesate cu tot mai mare ușurință, inițiind astfel un cerc vicios al izolării. Nu în ultimul rînd, politicienii care nu-și găsesc niciodată timp să discute cu elevii despre ce înseamnă votul și democrația. Într-adevăr, care nebun ar irosi din timpul său prețios pentru a vorbi cu cei cîțiva elevi din clasa a douăsprezecea care au drept de vot? Sau, mai rău, cu cei care vor vota abia peste patru ani? Care politician a găsit vreodată timp să gîndească un proiect de lege dedicat lor, doar lor? Care firme sau institituții de stat le-au oferit programe de formare sau informare pe termen lung? Cine a avut, în

România ultimilor treizeci de ani, pur şi simplu răbdarea de a-i înţelege sau de a le oferi ceva, un motiv pentru care să fie interesaţi de viaţa publică?

Hedonişti, dar izolaţionişti, pesimişti, dar fericiţi, sceptici, dar mulţumiţi, amorali, dar refuzînd mizeria politicii, ignoranţi, dar conectaţi la societatea cunoaşterii, tinerii noştri sînt fiinţe complexe, imposibil de judecat în cadre simple. Şi care, poate, nici nu ar trebui judecate. Ci îndrumate cu responsabilitate şi afecţiune, încurajate să devină cetăţeni curajoşi, implicaţi şi responsabili.

Atît timp cît nu există nimic pentru ei în lumea în care se votează, tinerii nu vor vota. Vor voi doar să nu fie treziţi din simulările lor precare. Schematismul cognitiv şi moral cu care întîmpină viaţa nu se va îmbogăţi în vreun fel şi inerţia le va deveni destin. Şi cei mai mulţi vor părăsi România pe căi virtuale sau reale. Şi nu vor *brb*[19].

19 Prescurtare pentru Be right back (Revin imediat!).

E timpul să primim cu adevărat evoluţia în şcoli. O pledoarie

Indiferent că sînteţi mai tineri sau mai în vîrstă, cu siguranţă nu aţi avut ocazia să studiaţi în şcoală în mod corect ansamblul de idei cunoscut îndeobşte sub numele de evoluţionism. Nu există o teorie unitară a evoluţiei. Cadrul evoluţionist este astăzi un cîmp viu şi polemic, ca mai toate domeniile ştiinţei veritabile. Domeniul biologiei evoluţioniste se încheagă însă şi îşi ia coerenţa în jurul cîtorva idei care au trecut în mod repetat testele de legitimitate ştiinţifică. Aceste idei, exprimate acum un secol şi jumătate de Charles Darwin, s-au dovedit în esenţă corecte şi au inspirat, după cum vom vedea imediat, multiple transformări inter- şi transdisciplinare, au fost în mod continuu rafinate şi reformulate tot mai riguros, pe măsură ce dovezi tot mai numeroase şi mai convingătoare se adunau în favoarea lor. Selecţia naturală, selecţia sexuală, selecţia individuală sau grupală sînt (ipo)teze susţinute astăzi de dovezi extrem de solide. Sînt, de asemenea, idei care au consecinţe profunde asupra felului în care înţelegem lumea şi locul nostru în ea. De aceea, este esenţial să se înţeleagă că o prezentare corectă şi o utilizare uzuală a ideilor evoluţioniste în şcoala românească nu este un moft şi o marotă a celor pasionaţi de ştiinţă, ci este o condiţie epistemică şi metodologică necesară pentru un învăţămînt ştiinţific (şi nu numai) de calitate. Rîndurile de mai jos sînt o prezentare onestă a situaţiei, dar şi un apel către toţi cei care sînt sau pot reprezenta factori de decizie în privinţa regîndirii poziţiei conţinuturilor evoluţioniste în programele şcolare româneşti.

Cum stăm?

În perioada comunistă, teoria a fost puternic ideologizată[1], fiind în general văzută ca o mostră hard de gîndire materialistă și ateistă. Este o exagerare care forțează grosolan limitele teoriei. Dacă ați fost elevi după 1990, ați avut la dispoziție un număr insuficient de ore în care teoria a fost prezentată eventual ca fiind una dintre ideile din biologie, fără a da posibilitatea elevului să o înțelegă într-un mod complex, să o cunoască și să se bucure de bogăția și complexitatea ei. Actualmente, evoluționismul lipsește din ciclul primar și aproape complet din cel liceal, studiindu-se doar în ultimul capitol din materia clasei a VIII-a[2], la disciplina Biologie (aș zice să nu uităm că, la finalul clasei a VIII-a, prioritatea elevilor este examenul de capacitate). În afara acelei tratări explicite, programele de biologie se mai apropie de ideile evoluționiste în clasa a VI-a, cînd se propune studierea conceptului de *adaptare*, în clasa a IX-a, cînd se discută *ereditatea și diversitatea lumii vii* și în clasa a XII-a cînd se propun cîteva noțiuni (care nu sînt obligatorii pentru toate profilele!) *de genetica populației*. Desigur, se poate replica, cum s-a și întîmplat[3], că profesorii de biologie nu pot aborda conținuturile propuse fără a face apel la ideile evoluționiste. Atît doar că pot. Desigur, nu în mod riguros științific. Elevului i se pot descrie procese de transformare evolutivă fără ca el (sau profesorul) să înțeleagă în mod adecvat mecanismele biologice care stau la baza lor. Eu însumi sînt unul dintre nenumărații elevi români care

1 http://www.contributors.ro/administratie/educatie/teoria-evolutiei-trebuie-sa-se-predea-din-nou-in-scolile-din-romania/.

2 http://www.isjbacau.ro/compartiment-curriculum/biologie/alte-documente/programe-biologie-gimnaziu-v-viii/view.

3 http://www.mediafax.ro/social/mect-evolutionismul-este-integrat-in-programa-de-biologie-de-la-liceu-2455598.

nu au auzit vreodată în școală de evoluție. Singurul care mi-a spus cîte ceva despre evoluție a fost tatăl meu, pe cînd eram mic. De la el am prins în copilărie o versiune magică a teoriei darwiniste, din care am înțeles că oricărei ființe îi va apărea în mod miraculos exact înzestrarea de care se întîmplă să aibă nevoie într-un mediu. Dacă a căzut un fluture în noroi, atunci îi vor apărea aripi cenușii ca să nu fie văzut de inamicii săi naturali. Prin urmare inamicilor naturali le vor apărea ochi mai performanți etc. Abia după douăzeci de ani, am înțeles corect ideea selecției naturale citind *Ceasornicarul orb*[4], cartea lui Richard Dawkins (orice s-ar spune despre el, Dawkins e un mare popularizator). Tata a făcut ce a putut. Îi mulțumesc pentru asta. Desigur, un profesor conștient și responsabil ar putea trata din proprie inițiativă ideile biologice într-un cadru explicit evoluționist și mulți chiar o fac. Dar un sistem de învățămînt trebuie să se bazeze pe conținuturi constrîngătoare, nu pe puseuri accidentale de luciditate. În programele celorlalte discipline, evoluționismul lipsește cu desăvîrșire. Așadar, în acest moment, putem spune fără riscul de a greși că studiul evoluției în școala românească este absolut insuficient.

De ce stau lucrurile așa?

Motivul cel mai probabil este acela că, în virtutea uriașei sale inerții și a lipsei de reformă curriculară, școala românească își duce cu sine de decenii întregi găurile negre și lipsurile fundamentale. Al doilea motiv este acela că (aproape) nimeni (îndrăznesc să spun că nici măcar unii dintre profesorii de biologie, altfel am fi asistat de mult la un program de presiune pentru reintroducerea teoriei) nu

4 Richard Dawkins, *Ceasornicul alb*, trad. Simona Mudava, Humanitas, București, 2009.

este conştient, în interiorul sistemului, de *imensul handicap intelectual* pe care îl creăm tinerilor, refuzîndu-le aceste idei. Nu în ultimul rînd, pot bănui existenţa unei rezistenţe conservatoare într-un sistem şcolar în care educaţia religioasă penetrează absolut toate nivelurile de învăţămînt (nu ştiu să existe presiuni făcute direct de anumite culte religioase pentru ocolirea teoriei, dar sînt convins că reintroducerea ei ar naşte o opoziţie fermă şi pe alocuri furibundă din partea unei părţi a comunităţii religioase, cam în genul opoziţiei actuale la introducerea unor noţiuni de educaţie sexuală.) Trebuie însă spus că prezumtiva rezistenţă a Bisericii la ideile evoluţioniste nu este decît una dintre posibilele cauze ale insignifiantei prezenţe a darwinismului în şcoala românească. De aceea, ideea simplistă şi, în ultimă instanţă falsă, că pledoaria în favoarea evoluţiei trebuie să ia în mod necesar forma propagandei antireligioase trebuie, cred, abandonată. Sper că nu sînt complet *nebun* să visez o biserică ce va avea în viitor o atitudine mai deschisă faţă de teoriile ştiinţifice incomode, chiar dacă, în mod necesar, polemică.

De ce ne interesează?

Ne interesează pentru că teoria evoluţionistă este în acest moment teoria cel mai bine coroborată[5] şi cea mai acceptată[6] din întreaga comunitate ştiinţifică. Nimeni nu contestă teoria atomică, de exemplu, dar ea nu este la fel de sigură (cu toate precauţiile necesare folosirii acestui termen în ştiinţă) precum cea a evoluţiei prin selecţie naturală. Este singura teorie care explică fenomenele biologice,

5 http://www.pewinternet.org/2015/01/29/public-and-scientists-views-on-science-and-society.

6 https://en.wikipedia.org/wiki/Level_of_support_for_evolution.

dinamica şi complexitatea lumii vii, fără nici un concurent care măcar să aproximeze gradul ei de forţă explicativă, de supleţe conceptuală sau de coerenţă internă. (Teoriile concurente: evoluţionismul de tip lamarckian, teoria creaţiei speciale, creaţionismul clasic sau teoria proiectului inteligent (ID), ultimele două acceptînd faptul brut al evoluţiei biologice, au picat în mod repetat testul ştiinţificităţii.) Aproape nici un alt domeniu nu acceptă o asemenea exclusivitate. De pildă, în fizică, există astăzi cel puţin doi candidaţi majori pentru o „teorie a totului": teoria stringurilor[7] şi teoria gravitaţiei cu bucle[8] (ambele aduc perspective ireconciliabile şi totodată contestă teoria punctiformă a particulelor[9], pe care cei mai mulţi oameni o iau astăzi drept sigură). În spectrul biologic, lucrurile sînt mult mai simple. Pentru a folosi celebrele vorbe ale biologului (credincios ortodox) Theodosius Dobzhansky, „nimic nu are sens în biologie decît în lumina evoluţiei". În al doilea rînd, evoluţionismul ne interesează pentru că are o valoare explicativă uriaşă, interdisciplinară, oferind scheme şi cadre conceptuale de neînlocuit şi fără de care, o afirm răspicat, orice om onest intelectual, care va încerca să se înţeleagă pe sine sau lumea în care trăieşte, nu va avea nici o şansă. Este important să se înţeleagă că pledoariile repetate, deşi nu foarte dese, făcute în ultimii ani de cîţiva intelectuali nu reprezintă o obsesie a unor indivizi bizari. Oricine înţelege profunzimea explicativă a ideilor evoluţioniste, faptul că evitarea lor mutilează efectiv înţelegerea corectă a lumii şi a locului omului în ea, trebuie să susţină o astfel de pledoarie. Putem bănui că mare parte din opoziţia conservator

7 https://en.wikipedia.org/wiki/String_theory.

8 https://en.wikipedia.org/wiki/Loop_quantum_gravity.

9 https://en.wikipedia.org/wiki/Elementary_particle.

religioasă la evoluţionism este legată de ideea că evoluţia presupune necesarmente ateismul. Discuţia e veche, iar cearta pornită de Darwin în acest cîmp n-a încetat vreun moment. În ceea ce mă priveşte, nu cred că evoluţionismul presupune în mod obligatoriu o viziune materialist-ateistă. Înţelegînd ideile lui Darwin, probabil că va trebui să reconsideraţi profund unele dintre credinţele dumneavoastră cele mai dragi şi mai asiguratoare, dar, în măsura în care vreţi să aveţi convingeri solide şi nu sedative intelectuale, nu veţi putea ignora faptul evoluţiei. Oricum, ca rezultat net, teoria evoluţionistă nu presupune necesarmente ateismul. Astăzi, există în lume biologi evoluţionişti credincioşi, unii dintre ei argumentînd admirabil pentru evoluţie într-o lume în care este loc şi pentru Dumnezeu. Îi vom numi doar pe Francis Collins[10], Kenneth Miller[11] sau Francisco Ayala[12] (care a fost preot).

Ce pierdem necunoscînd şi neînţelegînd TE?

Pierdem posibilitatea de a înţelege natura, dinamica ei, modul de funcţionare. Pierdem posibilitatea de a ne înţelege pe noi înşine, de a înţelege procese fundamentale, care ne determină existenţa în cel mai grad (voi numi doar sexualitatea şi agresivitatea). Pierdem posibilitatea de a înţelege într-o manieră corectă şi relevantă ştiinţific psihologia noastră şi a altora. Pierdem o imensă aventură intelectuală şi umană. Este suficientă ştiinţa pentru a ne

10 Francis S. Collins, *Limbajul lui Dumnezeu* - Un om de ştiinţă aduce dovezi în sprijinul credinţei, trad. Silvia Palade, Curtea Veche, Bucureşti, 2009.

11 Kenneth R. Miller, *Finding Darwin's God: A Scientist's Search for Common Ground Between God and Evolution*, Harper Perennial, New York, 2007.

12 Francisco J. Ayala, *Darul lui Darwin către ştiinţă şi religie*, trad. Doina Rogoti, Curtea Veche, Bucureşti, 2008.

determina valorile (morale sau culturale)? În mod sigur, nu. Este ea indispensabilă în acest proces pentru că oferă date relevante şi modele explicative bine testate? În măsura în care adevărul este (sau a fost vreodată) relevant pentru valorile morale (o idee fundammental creştină, de altfel), răspunsul este sigur da.

Cînd şi cum ar trebui „predată" TE?

Mecanismele care explică evoluţia biologică sînt foarte simple şi ar putea fi înţelese încă de la ciclul primar. Programa pentru ştiinţele naturii ar trebui să conţină studiul evoluţiei explicit. Restul programelor ar trebui să facă referiri constante şi fireşti la evoluţia biologică, ori de cîte ori este necesar. Evoluţionismul este în primul rînd un cadru explicativ care, odată interiorizat şi asimilat temeinic, va deveni relevant în înţelegerea unei mase uriaşe de conţinuturi informaţionale, de la cele de ordin lingvistic pînă la cele de ordin psihologic, economic sau sociologic. Astăzi, tiparele explicative evoluţioniste sînt folosite în domenii extrem de diverse, de la ştiinţa computerelor şi a inteligenţei artificiale (IA)[13], critică literară[14], matematică[15], psihologie[16] sau cosmologie[17]. Practic, nu există domenii ale cunoaşterii umane în care explicaţiile evoluţioniste să nu devină relevante la un moment dat. Aşadar, copiii ar trebui familiarizaţi cu ideea evoluţiei de la vîrste foarte mici şi, în forme adecvate nivelului de vîrstă şi de dezvoltare, în fiecare ciclu de învăţămînt. De

13 https://en.wikipedia.org/wiki/Evolutionary_algorithm.

14 https://en.wikipedia.org/wiki/Darwinian_literary_studies.

15 https://en.wikipedia.org/wiki/Tree_(graph_theory).

16 https://en.wikipedia.org/wiki/Evolutionary_psychology.

17 http://evodevouniverse.com/wiki/Cosmological_natural_selection_(fecund_universes).

asemenea, conţinuturile din programe şi, nu în ultimul rînd, lecţiile de clasă ar trebui să conţină referiri explicite la TE ori de cîte ori teoria este relevantă în context.

Insuficienţa curriculei: singura problemă?

Teoria evoluţiei este, după cum am argumentat pînă acum, insuficient prezentă în curricula românească. Dar n-aş vrea să vă creaţi imaginea falsă că aceasta este singura piedică pentru ca ideile lui Darwin şi ale celorlalţi mari biologi să ajungă la copiii noştri. Există şi alte probleme, unele structurale. Una dintre ele ţine de factorul uman şi este legată de faptul că teoria este insuficient înţeleasă (şi pe alocuri insuficient cunoscută!) chiar între profesorii de ştiinţe, ca să nu mai vorbim de ceilalţi. Cei care o cunosc nu înţeleg de multe ori adevărata semnificaţie şi importanţă a teoriei. Nu în ultimul rînd, predarea ştiinţelor naturale nu este însoţită uneori de o mentalitate ştiinţifică corectă şi de o metareflecţie asupra limitelor şi posibilităţilor reale ale ştiinţei. Elevii nu au acces mai deloc la gîndirea critică, iar metoda ştiinţifică, spiritul failibilist, interogator, sceptic al ştiinţei nu vine aproape niciodată la pachet cu conţinuturile tehnice din programe. De asemenea, nu există nici o abordare riguroasă a diferenţei dintre ştiinţific şi pseudoştiinţific într-o ţară care reîncepe să aibă probleme structurale de sănătate la nivelul populaţiei pe fondul mişcării anti-vacciniste[18] şi a altora asemenea. Din păcate, în sistemul de învăţămînt românesc, există suficient de mulţi dascăli pentru care ştiinţa se rezumă la exerciţiul sterp al memorării şi la gimnastica

18 http://www.digi24.ro/stiri/actualitate/sanatate/16-decese-si-2-700-de-cazuri-de-rujeola-au-fost-inregistrate-pana-vineri-667824?__grsc=cookieIsUndef&__grts=14867501299970.

mentală a aplicaţiilor de manual. Iar rezultatele sînt dureroase şi se văd[19].

Numărul profesorilor informaţi şi conştienţi trebuie, la rîndul lui, să crească. Ei există şi, conform unuia dintre ei (profesorul de biologie Florin Constantinescu de la Liceul „Mircea Eliade" din Lupeni), resimt acut lipsa conţinuturilor evoluţioniste din programele şcolare. Dar numărul lor trebuie să sporească şi să-i cuprindă, în timp, şi pe ceilalţi care ar putea fi interesaţi. Poate că acest factor este, pe termen lung, mai important decît îmbogăţirea în conţinuturi a programelor şcolare. În fond, nimic nu i-ar împiedica nici acum pe profesori să se folosească de ideile evoluţioniste la psihologie (şi încă cum!), cultură civică, economie, filosofie, istorie şi, de ce nu, religie ş.a. Decidenţii în privinţa programelor pot reconsidera locul teoriei evoluţiei în curriculă, însă profesorii de la catedră au un rol cel puţin la fel de important pentru a-l aduce pe Darwin şi ideile lui valoroase copiilor. Iar cînd ideile încep să circule, transmiterea lor devine exponenţială. Profesorii sînt cei care pot aduce în fiecare clasă ideile şi spiritul ştiinţei. Ei sînt, de asemenea, cei care pot pune în mişcare enorma creativitate a copiilor în cadrul unor concursuri, festivaluri, expoziţii etc. Ei sînt cei care pot ajuta la construirea unor generaţii viitoare responsabile, care să facă din lumea românească una mai educată şi mai stabilă social[20].

Ce putem spera?

În cel mai nefericit caz, va avea loc o perpetuare a actualei stări de fapt. În cel mai fericit caz, decidenţii siste-

19 http://www.ires.com.ro/articol/271/romanii-si-superstitiile-lor.

20 http://www.vox.com/science-and-health/2017/2/1/14392290/partisan-bias-dan-kahan-curiosity.

mului de învăţămînt vor alege să urmeze exigenţele deontologiei şi vor începe măcar o dezbatere tehnică cu privire la reconsiderarea poziţiei teoriei evoluţiei în cadrul conţinuturilor şcolare, iar profesorii îi vor arăta lui Darwin un mai mare interes. În ceea ce mă priveşte, pot spune că puţine sînt chestiunile în care am văzut atîta opoziţie iraţională şi atîtea rele intenţii ca în privinţa evoluţionismului. Dar, în societatea de azi, ideile nu pot fi oprite. Editurile publică texte evoluţioniste, iar oamenii pasionaţi de ştiinţă discută cu pasiune în jurul acestor subiecte, în evenimente private, pe bloguri de ştiinţă sau pe pagini de *Facebook* dedicate. Chiar şi în ultimele trei luni, edituri ca Humanitas[21], Herald, All[22] sau Litera[23] au publicat titluri cît se poate de interesante. Zilele acestea, pentru a omagia *Darwin's Day 2017*, editura Herald, în colaborare cu specialiştii Academiei Române, ne oferă nici mai mult, nici mai puţin decît o nouă ediţie, revizuită a *Originii speciilor*[24] (în traducerea lui Ion E. Fuhn, sub îngrijirea lui Alexandru Anghel). Ideile evoluţioniste ajung la cei tineri şi, în calitate de educatori, avem datoria să încercăm să controlăm acest proces. Nu vă îndemn să mă credeţi. Vă îndemn să cercetaţi. În calitate de fiinţe responsabile, nu avem dreptul să refuzăm în continuare copiilor noştri accesul la una dintre cele mai măreţe cuceriri ale minţii umane din toate timpurile.

21 http://www.humanitas.ro/richard-dawkins.
22 http://www.all.ro/autori/jared-diamond/.
23 http://www.litera.ro/adul/filter/litera_author/jerry-a-coyne.html.
24 https://www.editura herald.ro/originea-speciilor-detail#.WJ4h42-LTJU.

Bule, scriitori vii şi bucurii pentru copii

Se discută tot mai mult în ultima vreme (mai ales în mediul virtual, dar şi în cel real, prin intermediul unor investigaţii tematice precum cea găzduită de numărul de săptămîna trecută al *Dilemei vechi*) despre educaţie şi despre sistemul de învăţămînt românesc (eu mă voi referi în acest articol în special la cel preuniversitar). Se scrie destul, cu nervii întinşi, mai informat sau mai urechist, mai interesat sau mai idealist. Şi e foarte bine că se întîmplă aşa. Pentru observatorii lucizi devine tot mai limpede că sistemul de educaţie tinde să capete profilul elefantului din cameră, că discutabila sa eficienţă atrage tot mai mult privirea opiniei publice care nu mai este dispusă să-i accepte rolul de dinozaur sacru.

Pe de altă parte, era normal ca, într-o lume complicată şi tot mai solicitantă, să prindă viaţă şi să aibă succes o piaţă a soluţiilor seducător de simple, indiferent care ar fi problema ce se doreşte a fi rezolvată. Într-un mediu suprasaturat de informaţie, de contradicţii şi de dileme paralizante, este pur şi simplu imposibil de rezistat ideii că există rezolvări la îndemînă şi că tot ceea ce ne lipseşte este inteligenţa necesară pentru a le identifica şi voinţa de a le implementa. Aceasta este rădăcina psihologică a succesului diferitelor meme ale salvării instantanee, de la ceaiurile-panaceu la algoritmul pentru succesul garantat în dragoste. E un fenomen vechi prin manifestări, nou însă prin dimensiuni şi ar merita o discuţie separată şi o analiză profundă. Nu trebuie aşadar să ne suprindă că, în materie de educaţie, acest tip de soluţii nu a întîrziat, la rîndul lui, să se contureze. În restul articolului, mă voi referi în special la acea familie de idei pe care le voi încadra sub numele de „mitologia

bucuriei copilului". Apar în multe forme şi varietăţi, dar au toate în comun ideea de bază că un copil care se va bucura de activităţile de învăţare din clasă este un copil care va realiza cu mult mai mare succes obiectivele pedagogice, ba, mai mult, va fi un copil care va realiza achiziţii durabile şi inalienabile. Mă voi referi strict la această idee, deşi există multe alte meme care vin la pachet şi care ar merita fiecare în parte o analiză critică (mitul[1] stilurilor de învăţare, al copilului genial din naştere şi iremediabil stricat de şcoală, al vocaţiei care „se află mereu acolo" şi care trebuie doar descoperită, mitul organicist al întrepătrunderii metodei pedagogice cu abilităţile înnăscute ale elevului, al receptivităţii neîngrădite a şcolarului etc.).

Oricît ar fi cineva de implicat administrativ şi sentimental în sistemul de educaţie (aşa cum se întîmplă să fiu eu), i-ar fi greu să nu observe şi să nu recunoască faptul că, adeseori, el reprezintă realmente un mediu arid în care cu greu înfloreşte ceva ingenuu şi durabil. Ar merita purtată o discuţie serioasă despre sistemul de titularizare care încurajează mai degrabă lenea intelectuală şi indolenţa decît performanţa şi, de ce să nu o spunem, corupţia. Sistemul actual de titularizare ţine departe fiecare an, zeci (sute?) de profesori tineri şi promiţători. Despre mine susţin fără dubii că aş fi o variantă mai bună a mea dacă aş profesa într-un mediu mai pronunţat concurenţial. Ar merita de asemenea realizate studii serioase despre cum un procent dureros de semnificativ al profesorilor români pur şi simplu nu mai citesc şi nu se mai informează, devenind astfel reticenţi faţă de manifestările oricărei inteligenţe vii şi curioase, închizîndu-se într-un conservatorism steril

1 https://www.theguardian.com/education/2017/mar/12/no-evidence-to-back-idea-of-learning-styles

şi sterilizant. Ar merita vorbit şi despre sistemul de examene şi despre cum ele au devenit aproape singurul element motivant pentru elev în timpul anilor de şcoală. Aş aminti faptul că, în continuare, figura tutelară a sistemului rămîne profesorul de tip *fogger* („înceţoşător"), pentru a folosi un termen al filosofului Robert Solomon: *fogger*-ul este cel pentru care lucrul de care se ocupă este prea complex şi prea profund pentru a fi descris în termeni riguroşi şi pentru a fi prins în cadrul unor strategii de ameliorare. Toate acestea sînt probleme reale, profunde şi serioase care vor trebui rezolvate în viitor, cu cît mai repede cu atît mai bine.

Desigur, în jurul elefantului defilînd tot mai irelevant şi mai împleticit, au apărut imediat cei ce livrează soluţii „cu adevărat pedagogice" şi care le spun părinţilor tot mai confuzi şi mai vulnerabili exact ceea ce vor să audă. Inevitabil, cei care vînd (la propriu şi pe bani mulţi) astfel de soluţii îşi imaginează că trebuie să demonizeze sistemul public de educaţie, creionat sumar şi îmbrăcat în hainele adversarului convenabil şi dispensabil, ale răului malign care trebuie extirpat. Folosind tipologia lui Solomon, aş spune că figura reprezentativă a acestui mediu este „facilitatorul" (*the facilitator*), adică omul care este convins că orice problemă este rezolvabilă prin aplicarea unor algoritmi la care „oamenii sistemului" nu au, în mod fatal, acces. Desigur, criticile venite dinspre acest mediu sînt utile şi adesea corecte. Iritantă este lipsa de nuanţe şi imposibilitatea de a porni un dialog fertil pentru toată lumea şi, în primul rînd, pentru elev. Pînă la urmă, a spune că accesul copiilor la învăţare este împiedicat în mod conştient şi cinic de o clică de conspiratori mediocri, interesaţi doar de perpetuarea unui sistem anti-meritocratic şi a face din presupusa clică singurul factor relevant pentru eşecul elevului român

este fals şi dureros pentru nu puţinii dascăli care realmente sînt buni profesionişti şi dedicaţi meseriei lor.

Interesul meu de pedagog nu este să înlocuiesc o mitologie cu alta, să substitui narativa „şcolii serioase, ca pe vremuri" cu mitologia organicistă a „vocaţiei şi afirmării neîngrădite". De fapt, susţin fără ezitare o şcoală firească, în care bucuria să fie o experienţă comună, în care elevii să nu mai fie daţi afară din săli pentru că „au rîs", în care învăţarea să fie asociată cu jocul şi cu libertatea. Dar mă întreb: va aduce asta rezultatele profunde şi durabile pe care ni le dorim? În acest punct sînt ceva mai sceptic. Şi pentru a-mi justifica scepticismul, am să relatez cîteva dintre experienţele de la catedră (şi nu numai) care l-au generat.

Bucurie, haine grele...

Sînt profesor de ştiinţe socio-umane la un liceu de artă. Elevii mei dau masiv bacul la disciplina *Logică, argumentare şi comunicare* şi aproape deloc la celelalte discipline socio-umaniste (nu detaliez aici motivele pentru care se întîmplă aşa, dar sînt motive strict pragmatice). Asta îmi permite să am ore mai relaxate şi mai deschise la celelalte obiecte predate (printre care psihologia şi filosofia), să fac din bucurie şi participare o experienţă comună în orele mele. Folosim cărţi, materiale video, internet, utilizăm metode interactive, discutăm, dezbatem, pe scurt, ne bucurăm de ore. Mi s-au spus multe lucruri frumoase despre orele mele, am văzut adeseori implicare şi interes. Şi, cu toate acestea, puţini, foarte puţini elevi continuă, la finalul unei astfel de ore, efortul depus acolo. Mult mai des am văzut ceea ce eu numesc „efectul de teleenciclopedia". Adică acela care te face să închizi televizorul după un episod electrizant şi să revii resemnat la cenuşiul de dinainte, în

care precedenta electrizare nu are nici un rol, din care ceea ce ai aflat sau ai simţit a fost respins ca o bacterie peste care a trecut antibioticul realităţii.

Am fost invitat de mai multe ori să vorbesc unor liceeni (dar şi studenţi) care nu erau ai mei şi să entuziasmez sala, s-o fac să freamăte de bucurie şi curiozitate. N-am uitat niciodată să-mi dau datele de contact în speranţa că voi continua, măcar cu unii dintre ei, ceea ce începusem acolo. Mărturisesc că extrem de rar mi s-a întîmplat ca cineva din auditoriu să mă mai contacteze. Îmi amintesc acum recenta întîlnire a elevilor mei cu paleoartistul Eduard Olaru, o întîlnire absolut extraordinară, după care aş fi putut jura că cel puţin jumătate dintre ei se vor pasiona de evoluţia umană şi de paleoartă. Însă, nu. Din păcate, nu.

Am citit în numărul de săptămîna trecută al *Dilemei vechi* mai multe opinii ale unor intelectuali de marcă (majoritatea scriitori) care par să creadă mai toţi că elevii pot fi îndreptaţi spre lectură printr-o cultivare temeinică a plăcerii de a citi şi prin contactul repetat cu scriitori încă în viaţă, care să pulverizeze maligna asociere din mintea elevului a scriitorului cu individul mort şi irelevant. Nu contrazic nici această idee şi o susţin de asemenea (am făcut-o şi pînă acum, inclusiv cu activităţi cît se poate de concrete), dar mă îndoiesc că efectul ei va fi pe cît de extins se speră. În ultimii ani, am organizat sau am participat la numeroase lansări de carte sau întîlniri cu scriitori cît se poate de vii şi de şarmanţi. Le-am anunţat de fiecare dată elevilor mei (şi ai altora), iar unii dintre ei chiar au venit. Destul de puţini. Dintre aceştia, şi mai puţini au revenit, deşi le-a plăcut mult, după cum i-am simţit şi mi-au mărturisit („ce finuţă e..." mi s-a spus despre Ana Barton...

„e genial omul", mi s-a spus despre Radu Paraschivescu șamd.). Nu pot bănui decît „efectul de teleenciclopedia".

De asemenea, nu-mi închei aproape niciodată o oră de curs fără să recomand cărți sau fără să mă ofer chiar să le împrumut. De prea puține ori mîinii mele întinse i se alătură una care cere.

Pot continua indefinit exemplele, dar cred că m-am făcut înțeles. Nu-mi pot reprima impresia că, de multe ori, în spatele bucuriei, se află o inerție neagră care o împiedică să rodească. Susțin fără vreun dubiu cultivarea plăcerii lecturii, a întîlnirii cu oamenii vii și firești care fac cultură, cultiv fără rețineri bucuria învățării. Sînt mîndru că mă aflu printre profesorii pe care uneori elevii îi caută și în afara orelor de curs pentru a-i asculta. Nu cred că există compliment mai frumos pentru un profesor. Dar întreaga mea experiența cu elevii îmi spune că bucuria copiilor nu este suficientă pentru a face din ei consumatori de cultură „constanți și curioși", cum spune Horia Corcheș (deloc întîmplător, profesor practicant) în poate cea mai lucidă luare de poziție din numărul tematic al *Dilemei vechi*. Nici pentru a-i face cititori sau gînditori critici. Pentru mine, adevărata problemă pedagogică este cum depășim „efectul de Teleenciclopedia". Fără doar și poate, bucuria învățării și firescul trebuie să devină experiență comună și normă în școala noastră. Asta se va face doar transformînd sistemul într-unul cu adevărat competitiv, capabil să atragă profesioniști, intelectuali adevărați. Problema nu este, cred, în primul rînd, la programele școlare. Un profesor bun poate accesibiliza (aproape) orice conținut, îl poate face interesant pentru elev și îl poate aduce la nivelul experienței relevante pentru el. O întrebare serioasă e mai degrabă cîți profesori cu adevărat buni avem. Dar, presupunînd că vom ameliora semnificativ sistemul (o presupunere foarte riscată în momentul acesta, deși s-au făcut pași reali înainte), o mai spun o dată, mă tem că bucuria în sine nu este suficientă. Mă tem că orice experiență relevantă și formatoare implică și frustrare, și suferință, și încordare, și eșec. Ideea că putem reuși doar amuzîndu-ne este și falsă, și periculoasă. La fel și ideea că un hedonism generalizat, inevitabil mediat tehnologic, este compatibil cu o transformare profundă a tinerelor ființe umane. Trebuie să fii orb ca să nu vezi potențialul didactic al noilor medii. Dar trebuie să fii tot așa ca să nu vezi și pericolele asociate lor. Pagina de carte este în fond vie în cu totul alt fel decît pagina de *Facebook*, iar a le face să coexiste este o măsură a măiestriei profesionale, și nu o banalitate la îndemînă. Bucuria copiilor se împiedică adesea de condiționări psihologice pe care încă nu le înțelegem cum trebuie și cu care nu avem încă foarte multe modalități de a lupta.

Nu trebuie neglijat nici factorul larg social. Eu cred că orele firești, în care bucuria este norma, sînt, folosind o metaforă din biologie, un mediu mutagen pentru psihologia inerțială a tînărului. Acolo se produc mutații, infintezimale transformări, care, apoi, ies în lume. Dar, pentru a se dovedi utile, ele trebuie să nimerească într-un mediu care să le pună în valoare, să le susțină, să le demonstreze viabilitatea. Acest mediu nu cred că este societatea românească de azi, cu sărăcia ei, cu valorile inversate, cu politicienii ei agramați, cu modelele mercantile, cu subfinanțarea învățămîntului și a culturii. Rezultatul devastator al convergenței acestor factori se reflectă în procentul dezastruos al celor 2,7% dintre românii care, zice-se, citesc constant. Oamenii nu cumpără cărți și bilete la teatru, deși găsesc mereu bani pentru ofertele la carne și bere de sărbători.

Puţini dintre ei par să aibă vreo problemă cu acest mod de viaţă, puţini par să vrea ceva mai mult pentru copiii lor. De asemenea, puţini par să înţeleagă că bucuria copiilor este un patrimoniu naţional şi că, dacă nu le vor oferi celor mici şi cărţi, nu doar tablete şi *smartphones*, singura bucurie ce le va rămîne acestora accesibilă va fi, vorba reclamei, bucuria de a fi conectat în permanenţă în reţea. După cum am scris şi în altă parte[2], există o tendinţă la adolescenţii de azi (pe care eu am constatat-o empiric, dar care a fost documentată şi de nenumărate studii) de a se închide în bule hedoniste şi dezinvolte, în care e greu să mai pătrundă izul vreunei lumi mai rafinate şi mai complexe (Şi, pentru că mi s-a reproşat că mă contrazic denunţînd şi recomandînd plăcerea în acelaşi timp, mă simt obligat să fac o precizare: opun plăcerea firească şi absolut necesară care însoţeşte orice act făcut din vocaţie şi pasiune transformării plăcerii facile şi epuizante în vocaţie şi patimă. Subiectul este însă prea larg pentru a fi dezbătut aici). Chiar şi cei care citesc constant citesc mai degrabă ceea ce se întîmplă să fie la modă într-un anumit moment în spaţiul lor virtual privat. Este, desigur, o sugestie pedagogică valabilă ca programele şcolare să utilizeze unele dintre titlurile la modă printre adolescenţi, dar cuplajul acelor titluri cu unele realmente valoroase şi educarea unui gust veritabil pentru literatură nu este o chestiune trivială. E nevoie de profunzime pentru a obţine rezultate durabile. E nevoie de responsabilitate umană şi intelectuală, de o raportare serioasă la muncă şi de un mediu social care să nu fie ostil performanţei şi seriozităţii şi care să înceteze să-şi trateze tinerii superficial, ostil sau, în cel mai bun caz, condescendent.

2 Vezi pag. 37, *Mic portret al absenteistului la tinereţe.*

Să sperăm şi să nu mai aşteptăm

A devenit, sper, clar că aceste rînduri nu sînt o luare de poziţie împotriva bucuriei şi firescului. Ele se vor însă o pledoarie pentru înţelegerea problemelor copiilor noştri în toată complexitatea lor, o reacţie la naraţiunile prea facile ale salvării şi un îndemn la colaborare între toţi cei care pot avea un cuvînt relevant de spus în educaţie. *Foggers* şi *facilitators*, e nevoie de noi toţi pentru a începe să punem învăţămîntul românesc pe drumul spre normalitate. Soluţia implică înţelepciune practică şi entuziasm deopotrivă. Scriind aceste rînduri, îmi răsună în minte emoţionantele rînduri ale lui Will Durant din prefaţa la a sa *The Story of Philosophy*: „Să nu ne simţim ruşinaţi atunci să-i învăţăm pe alţii... Poate că e nevoie de ambele tipuri de profesor. Avem nevoie de savantul plin de scrupule care să ne cerceteze cu mare acurateţe entuziasmul şi avem nevoie de entuziast ca să aducă viaţă şi căldură în venele cunoaşterii... Sîntem cu toţii profesori imperfecţi, dar vom fi iertaţi dacă vom fi mutat lucrurile fie şi cu puţin şi vom fi făcut tot ceea am putut. Vom anunţa prologul şi ne vom retrage. După noi, vor veni alţii mai buni"[3].

Eu cred că doar transformînd, treptat şi aluvionar, mediul social şi instituţional românesc, vom avea copii mai aproape de idealul nostru pedagogic şi de variantele lor virtual mai bune. Reformele învăţămîntului românesc, care nu cred că mai trebuie amînate vreun moment, trebuie să fie dublate de o modificare în paralel a mediului social. De politici de finanţare a culturii, de creare a unor medii de selecţie reală. Poate că scriitorii ar trebui să facă

3 Will Durant, *The Story of Philosophy*, Simon and Schuster Paperbacks, 2005, p. X, traducerea îmi aparţine.

mai mult decît să dovedească că sînt vii şi să se implice în proiecte care să-i înveţe pe elevi şi pe profesorii lor ce sînt cu adevărat literatura şi cultura. Şi, pentru că nu au nici o obligaţie să facă asta, ar trebui să existe pentru ei stimulente directe şi indirecte. Poate că ar trebui să ne preocupăm de păstrarea în şcoli a psihologilor şi consilierilor de carieră buni şi poate că ar trebui umplut golul, ca să nu zic hăul, care desparte universitarul de preuniversitar. Poate că specialiştii universitari vor abandona, la rîndul lor, bulele în care trăiesc, iar cei din preuniversitar vor găsi forţa de a întreba şi de a-i frecventa pe universitari atunci cînd nu ştiu. Şi, poate, atunci, cei cîţiva mutanţi ai orelor purtate în bucurie, vor găsi locul în care să prospere şi să devină relevanţi, devenind, în timp, masă critică, capabilă să producă reaşezări structurale ale societăţii româneşti.

Spre bucuria noastră, a tuturor.

Natura umană şi specificul românesc. Cîteva rînduri despre educaţie

Cînd sună de ieşire, patru tineri oftează: „Deja? S-a şi terminat?" Eşti asudat, cu laptopul rulînd în derivă un *screensaver*, cu proiectorul încins, cu scaunele aşezate în cerc pentru un exerciţiu de tip *debate*, pe catedră cele cîteva materiale ilustrate şi cărţi pe care le-ai folosit. Alţi cinci au figurile ambigue, negociind între satisfacţia orei şi dorinţa de a fuma (se ajunge greu la locul de fumat, cele mai bune se cîştigă cu anii, nici un minut nu trebuie pierdut). Amalia[1] stă deja pe internet, interesîndu-se de condiţiile obţinerii împrumutului pentru Scoţia. Sigur, ora ta a fost frumoasă, ca întotdeauna, dar ea nu are timp acum pentru asta. Nu şi-a notat nici o carte din cele pe care le-ai recomandat. „Am să vă întreb eu, domn profesor, cînd voi avea timp". Marius butonează telefonul, aşa a făcut de cînd l-ai cunoscut, acum şase ani. „Domn profesor, ne-aţi povestit atunci de unul care avea un inel sau aşa ceva şi ne-aţi întrebat dacă am fura din mall, cu un inel ca ăla? Mai ştiţi cum îl chema?" „Gyges îl chema. Mai bine vezi de bac". „Îl iau, domn profesor, nu vă faceţi griji. Îmi trebuie pentru Danemarca. Măcar 8". Ioan şi Roxana nu ies din bancă şapte ore pe zi, se privesc nesfîrşit în ochi. Şi parcă ţi-e ruşine că singurul gînd care-ţi trece prin minte este de ce i-a apucat iubirea tocmai acum, cînd vine bacul... „Adelina era cît pe să pice anul trecut". Dar nu ţi-o aminteşti numai pe Adelina. Ţi-o aminteşti şi pe Nina, care era să rateze tot bacul pentru că a mîzgîlit ceva pe mîini, din nervozitate, în timpul examenului. Ţi-l aminteşti şi pe Victor, care acum şapte ani, te-a dat afară de pe *facebook* pentru că nu i-ai încurajat

1 Toate numele folosite sînt inventate, deşi situaţiile sînt reale (n. a.).

panseurile rasiste. Şi pe Andrada, care voia să creadă, şi care n-avea nevoie de acidul critic pe care ai încercat să-l strecori mereu în minţile lor, aşa că te-a alungat şi ea de pe *Facebook*. Desigur, nu te-ai supărat. Eşti obişnuit să-i iubeşti suficient cît să-i fereşti de tine cîteodată. Eşti obişnuit să nu-ţi răspundă la „Crăciun fericit!" pe *grupul clasei* şi să se fofileze (mai toţi) cînd îi rogi să te ajute la calculat mediile. Îi priveşti şi îţi doreşti din toată inima doar să fie sănătoşi. Şi să aibă puţin noroc. Să nu-şi rupă nimic cînd vor aplica în viaţă ideile proaste pe care n-ai reuşit să le scoţi din minţile lor în totalitate. Să nu se frîngă cînd se vor afla în faţa primei umilinţe. A primei oferte de mită. A primei boli serioase. A primului semidoct care le va fi şef. Te mulţumeşti cu gîndul că vor fi, poate, o vreme, fericiţi. Mai ales că ţi-ai pierdut atît timp încercînd să le atenuezi din entuziasm fără să-l alungi din ei, să-i ţii vii şi lucizi în acelaşi timp, să-i familiarizezi cu căldura omenescului şi cu o accepţiune mai modestă a fericirii. Fericirea e, desigur, atunci cînd ai cîntat cu ei la chitară aproape de gara Fileşti şi au putut, la început timid, apoi tot mai degajat, să fumeze de faţă cu tine. Şi să caute pe *Google* lubricele versuri ale etern iubitei (printre liceeni) şansonete „Copiliţă fără minte"...

Desigur, sînt departe de fiinţele luminoase la care visai în primii ani de învăţămînt. Perfect informate, fremătînd de dragul cunoaşterii, perfect verticale moral, luminos sociabile şi perfect autonome, mînuind cu dexteritate de samurai spadele gîndirii şi (auto)analizei. Pe atunci credeai că e suficient să îi bucuri, să le fii egal, „să fii de gaşcă", să pui pur şi simplu pe tavă deliciile tale, să faci să le explodeze în cap (surpîndu-le, de fericire, lobii frontali şi înfiorata amigdală) fulgerul înţelegerii, voluptatea de a ucide cu mintea fie şi un dram de întuneric. Pe atunci, credeai, gîndindu-te la Socrate, că geometria este în fiecare şi că singurul tău rol era de a arbitra, placid, această moşire. Desigur, pe atunci nu ştiai cît de greu maleabilă este natura umană, cît de profunde vălurile iluziei, cît de uriaşă puterea falsului şi a rutinei. Cît de puţin controlabil este procesul pedagogic, cît de confuze definiţiile noastre, cît de greu să învingi inerţia tuturor orelor cînd elevul nu îţi este aproape.

Pe măsură ce au trecut anii, ai înţeles tot mai multe.

În primul rînd, că **bucuria nu e suficientă**. Că bucuria de a cunoaşte şi de a înţelege nu poate fi asociată oricărei activităţi didactice. Că ea vine, uneori, la sfîrşit, *nu înainte, nu pe parcurs*. Că, uneori, ea dispare cînd munca trebuie dusă mai în profunzime. Că, deseori, elevii uită conţinuturile cu care ai încercat s-o asociezi. Că nu e suficientă pentru a ghida învăţarea. Că e indisociabilă de munca dureroasă, de coborîrea curajoasă în sine şi în hăţişurile complexităţii. Ca ea se completează uneori cu munca fadă de memorare, cu exerciţiul rutinier şi mort. Că la capătul bucuriei, se deschid uneori atît de multe căi, încît, elev fiind, ţi-e frică. Ţi-e atît de frică, încît alegi să nu alegi, să nu afli mai mult (despre lume şi despre tine). Şi acolo, ai nevoie de autoritatea profesorului. A celui care, după ce a fumat cu tine pe bordura de la Fileşti, îţi poate arăta, cu un gest discret, calea. Pentru că, da, el ştie, pentru că din acest motiv ai nevoie de el, pentru că nu poţi totul singur şi nu poţi contesta orice. În gestul acela, care indică fără să te umilească, care-ţi arată limitele fără să ţi le impute, care te face să te simţi mic, dar şi iubit, şi important în acelaşi timp, acolo se află concentrată diferenţa aceea certă dintre tine şi el, diferenţa pe care, din dragoste şi grijă, a ţinut-o

ascunsă pînă atunci. Desigur, exemplul pedagogic suprem pe care l-a dat Socrate a fost propria dispariție. Curajul în fața morții, gestiunea panicii, înnobilarea suferinței, sclipitorul moment de grație care îl ridică deasupra necesității oarbe și crudului hazard sînt o mult mai valoroasă lecție pedagogică decît litania bucuriei care poate orice. Dar nu e nevoie să-l citim pe Platon pentru asta. (Cîți dintre elevii noștri ar mai găsi în lectura lui Platon ceva plăcut?) E suficient să privim în jur. Să privim cu atenție, împreună cu copiii noștri, cum a trecut figura lui Nadal de la congestie la extaz în doar cîteva zeci de minute.

Vom înțelege apoi că **reversul libertății este autoritatea**. Că regulile sînt făcute să ne ferească unii de alții, pentru că nu putem fi socializați pînă la capăt doar în baza naturii noastre bune. Anii de profesorat m-au învățat că tinerii ajung mai toți, mai devreme sau mai tîrziu, să înțeleagă asta. N-am întîlnit prea mulți tineri care să se revolte împotriva regulilor doar pentru că erau reguli. Se revoltă împotriva a ceea ce percep ca fiind nedrept, absurd, lipsit de temei. Doar că cel mai mare rău pe care li-l poți face e să îi susții necondiționat în această privință. Pentru că ingenuitatea și puritatea morală nu sînt o garanție a limpezimii. Iar autoritatea profesorului se poate exercita, în acest sens, și prin a le arăta utilitatea unor reguli, sursa autorității lor și înțelepciunea unor cadre formale. Între supunerea fanatică și respingerea (la fel de fanatică) a regulii, cît de greu este de format rațiunea practică lucidă, nuanțată, respectuoasă față de decantarea morală a regulii bune și totodată anxioasă în fața sclerozării!

Vom pricepe apoi că **puritatea morală a copilului este, de multe ori, rezultatul lipsei de complexitate a situațiilor morale cu care s-a confruntat**. Desigur, e ceva

înălțător în ideea frumuseții sufletești care înfruntă ipocrizia lumii adulților. Dar, vom vedea curînd, pe măsură ce anii trec, cum puritatea se diluează, cum falsa conștiință, cinismul, meschinăria își fac loc, mai mult sau mai puțin, în sufletele copiilor pe care i-ai văzut crescînd sub ochii tăi. Nu, asta nu se întîmplă pentru că oamenii mari și răi au ucis ghioceii morali, ci pentru că răspunsul reflex al minții umane la creșterea complexității situațiilor morale este, cel mai adesea, maleabilizarea (și uneori abandonarea) propriilor puritanisme morale. De altfel, doar cine n-a observat atent copiii poate crede că aceștia sînt mereu curați și cristalini din punct de vedere moral. N-am văzut niciodată minciună mai pură și mai decisă ca la adolescenți, cruzime mai serioasă (nu neapărat fizică) ca la cei mici. Și, atunci, autoritatea profesorului se poate reduce la gestul simplu de a sta în fața lor ca un om curat, care se poate privi pe sine cu liniște și curaj.

Nu în ultimul rînd, vom înțelege faptul că **educația este inseparabilă de confruntare**. Nu există model pedagogic credibil care să nu fie agonal. Nu există depășire a indezirabilului, de la bullying pînă la anxietatea de a recita o poezie pe o scenă, care să nu treacă prin înfruntarea acelei situații. E ceva înălțător (și a fost mereu) în metafora depășirii propriilor limite. Ea conține o intuiție profundă despre natura educației. O coborîre în mijlocul condiționărilor oarbe cu care ne-a înzestrat evoluția, pentru a depăși provocările unor medii incomparabil mai ostile. Dar depășirea limitelor nu este o alergare spre un veșnic mai bine. Este înțelegere, realism și acceptare. Este înțelegere a limitei. Este șlefuire și autoșlefuire, dintr-un material dat, și care nu acceptă orice transformare, și nu fugă neostoită pentru un nou și un nou record. (Nici măcar sportivii nu

vor putea împinge la nesfîrşit parametrii de performanţă, iar explozia consumului de droguri din sportul ultimelor decenii ar trebui să ne dea de gîndit). Din şcoală vor ieşi rareori copii fericiţi. Sînt de acord cu toţi cei care au spus că este important ca, din şcolile noastre, să iasă copii capabili să facă faţă situaţiilor variate şi complexe ale vieţii, capabili să lupte cu alţii şi cu sine. Dar această capacitate trece inevitabil prin rigorile realismului şi prin înţelegerea limitelor seci ale realităţii. Prin acceptarea unui principiu al mediocrităţii care face extrem de improbabil ca exact copilul tău să fie absolut special între ceilalţi. Desigur, ca toţi ceilalţi, are dreptul să fie fericit şi va reprezenta întreaga lume pentru cîţiva oameni de pe pămînt. Dar fericirea lui depinde în bună măsură de cît adevăr va suporta. Dacă ne iubim copiii, nu trebuie să-i lăsăm să formeze, la nesfîrşit, generaţii „fragile"[2]. În faţa acestor date complexe, profesorul (sau părintele) trebuie să acţioneze ca un filtru în faţa vîntului rece al realităţii, şi nu ca un ecran impermeabil pe care se proiectează ficţiuni. Dragostea noastră pentru ei trebuie să se unească din cînd în cînd cu raţiunea. Pentru că empatia nu poate totul şi, uneori, ea este chiar piedica pe care, educatori sau/şi părinţi, trebuie s-o depăşim: „Să ne gîndim puţin la creşterea copiilor (*parenting*). Un părinte care trăieşte prea mult în mintea copilului său va deveni exagerat de protector şi de îngrijorat, temător şi nesigur, incapabil să exercite orice formă de disciplină şi control. Un bun părinte va trebui să se împace cu suferinţa pe termen scurt a copilului său – ba chiar va trebui uneori s-o provoace. O bună creştere presupune ca, uneori, să le refuzi copiilor ceea ce doresc... Presupune impunerea unui anumit grad de disciplină, ceea ce, prin definiţie, va face viaţa copiilor mai inconfortabilă cînd şi cînd. Empatia împiedică adesea acest mers al lucrurilor prin aceea că, făcîndu-ne să ne concentrăm cu lăcomie asupra sporirii fericirii imediate a copiilor noştri, ne împiedică să facem ceea ce este bine pentru ei. Se spune uneori că marea problemă legată de creşterea copiilor este dificultatea de a-ţi depăşi propriile griji egoiste. Se pare că, de fapt, marea dificultate se leagă de dorinţa de a îndulci cît mai repede cu putinţă suferinţa celor din jurul tău"[3]. Există bucurie şi în supunerea inteligentă faţă de autoritatea percepută ca legitimă. De fapt, cercetările din psihologie au arătat că nevoia de supunere este mai adînc înrădăcinată în minţile noastre decît cea de libertate. Şi, oricum, libertatea neîngrădită care alege mereu bine nu este decît un mit, chiar dacă poartă semnătura ilustră a lui Rousseau.

Mintea umană a evoluat modular, a evoluat pentru a răspunde multiplelor provocări ale mediului. Criteriul evolutiv fundamental a fost dat de exigenţa supravieţuirii, şi nu de obţinerea unei veracităţi ridicate. De aceea, ne putem aştepta ca eroarea să fie adînc înrădăcinată în minţile noastre, ceea ce se şi întîmplă. Ceea ce e plauzibil e rareori adevărat. Coerenţa nu reprezintă un test decisiv, iar impetuozitatea greşeşte adesea. De fapt, psihologii (Kahnemann, Tversky, Ariely etc.[4]) au arătat pînă la ce dimensiuni terifiante poate ajunge eroarea în minţile unei fiinţe umane. Nu doar că ne înşelăm, dar eroarea este umbra inevitabilă a întregii noastre vieţi psihice. Ne înşelăm şi dispunem de adînci mecanisme de conservare

---

2 http://www.spiked-online.com/spiked-review/article/the-fragile-generation/20257#.WbaEeLJJbIW.

3 Paul Bloom, *Against empathy*, Bodley Head, London, 2016.

4 https://bookhub.ro/stand-stramb-si-judecand-drept-gandire-rapida-gandire-lenta-de-daniel-kahneman/.

şi protecţie a iluziei. De aceea, aproape orice efort de învăţare este o scoatere dintr-o stare de confort, este o situaţie potenţial anxiogenă. Pot afirma acum, fără grija de a nu fi înţeles, că nu dispreţuiesc bucuria, inteligenţa, ingenuitatea, participarea. Ele sînt însă instrumente într-un război mai mare şi mai profund. Sînt ceea ce putem opune inerţiei, tendinţei de a simplifica, reducţionismului, lenei intelectuale, toate făcînd la fel de mult parte din noi. În sine, nu sînt suficiente, nu sînt căi neabătute spre (auto) descoperire. Sînt arme într-o luptă în care nu ne permitem să nu avem o cunoaştere realistă a adversarului.

Îmi veţi permite, în acest punct, să citez, *in extenso*, părerea psihologului de la Harvard, Steven Pinker, cu privire la natura educaţiei. Sînt rînduri lucide şi convingătoare, pe care le traduc aici:

„Orice teorie a educaţiei trebuie să fie bazată pe o teorie a naturii umane... Educaţia tradiţională este în mare parte bazată pe teoria „tăbliţei goale" (*blank slate*): copiii vin la şcoală ca nişte receptacole goale, iar cunoaşterea este depozitată în ei pentru a fi reprodusă mai tîrziu în teste... Pe de altă parte, modelele progresiste sînt bazate pe doctrina Nobilului Sălbatic. După cum a scris A. S. Neill, în influenta sa carte, *Summerhill*, 'un copil este în mod înnăscut înţelept şi realist. Dacă este lăsat de capul lui, fără nici o sugestie din partea unui adult, se va dezvolta pe cît de mult este capabil să se dezvolte'. Neill şi alţi teoreticieni progresişti ai anilor '60 sau '70 au argumentat că şcolile ar trebui să renunţe la examinări, note, programe şi chiar la cărţi. Deşi puţine şcoli au mers atît de departe, mişcarea a lăsat urme asupra practicii educaţionale... Înţelegerea minţii ca sistem complex, creat de evoluţie contrazice aceste filosofii. Educaţia nu înseamnă nici scrierea pe o tăbliţă goală, nici a permite nobleţii copilului să înflorească. Mai degrabă, educaţia este o tehnologie care încearcă să compenseze pentru lucrurile la care mintea umană este slabă prin construcţie. Copiii nu trebuie să meargă la şcoală pentru a învăţa să păşească, să vorbească, să recunoască obiecte sau personalităţile prietenilor lor, deşi aceste sarcini sînt mult mai grele decît a aduna sau a memora date din istorie. Trebuie însă să meargă la şcoală pentru a învăţa să scrie, a învăţa aritmetică sau ştiinţe, pentru că aceste lucruri au fost inventate prea recent pentru ca anumite capacităţi să fi evoluat la nivelul întregii specii. Departe de a fi receptacole goale sau fiinţe perfect educabile prin naştere (*universal learners*), copiii vin echipaţi cu o trusă pentru raţionare şi pentru învăţare în anumite feluri, iar aceste componente trebuie alese şi folosite cu grijă pentru a răspunde la probleme pentru care ei n-au fost proiectaţi. Asta nu înseamnă doar a insera noi fapte şi noi abilităţi în minţile copiilor, ci a revedea sau a elimina altele vechi. Copiii nu pot învăţa fizica newtoniană pînă n-au uitat fizica intuitivă a impulsului... Mai există o implicaţie. Pentru că mare parte a conţinuturilor educaţiei nu sînt intuitive în mod natural, **procesul de învăţare a lor nu poate fi mereu uşor şi plăcut, ca să nu mai vorbim de mantra că învăţarea trebuie să fie întotdeauna distractivă** (sublinierea mea, D.V.C.). Se poate ca cei mici să fie motivaţi să-şi facă prieteni, să iasă în evidenţă, să capete abilităţi motorii, dar nu este neapărat obligatoriu să-şi adapteze facultăţile cognitive pentru sarcini nenaturale precum învăţarea matematicii. O familie, un grup de prieteni sau o cultură care pune mare preţ pe educaţie vor trebui să livreze copilului motive pentru a persevera în vederea obţinerii unor roade ale învăţării

ale căror efecte benefice devin evidente doar după foarte mult timp"[5].

Precizările lui Pinker ne ajută să extindem principial. „Copiii vin echipaţi cu o trusă pentru raţionare şi pentru învăţare în anumite feluri, iar aceste componente trebuie alese şi folosite cu grijă pentru a răspunde la probleme pentru care ei n-au fost proiectaţi". Dintre aceste componente, bucuria asociată învăţării *este doar una*. Nu facem nici un bine copiilor proiectînd în ea aşteptări nerealiste, grefate pe o falsă concepţie a naturii umane. Un alt element care trebuie discutat serios şi profund (şi despre care promit să scriu un alt articol) este în ce măsură societatea noastră reuşeşte să livreze copiilor motivaţia care să înfrîngă rezistenţa naturală la învăţare, despre care vorbeşte Pinker în ultimul paragraf. Ipoteza mea e că nu lipsa abordării activ-participative şi realist-fericite a învăţării ne-a adus, în primul rînd, la dezastrul actual din educaţie. Ci, mai degrabă, lipsa de modele şi de relevanţă a şcolii pentru carierele şi viitorul tinerilor, domnia imposturii, clientelismul endemic. Tinerii pe care îi cunosc sînt dispuşi să muncească, cu sau fără bucurie, atunci cînd sînt motivaţi corespunzător. Atunci cînd societatea şi reprezentanţii ei politici, derizorii şi semidocţi, le răpesc marile motivaţii sociale, bucuria singură de a înţelege şi de a învăţa nu reuşeşte mare lucru. Dedesubtul şi deasupra acestui nivel de bază al demotivării, putem vorbi despre absurdele noastre tehnicalităţi (titularizarea contraselectivă, proasta dotare a şcolilor etc.) sau despre marile provocări la nivel global (erodarea tradiţiilor, multiplicarea naraţiunilor, extinderea mediilor virtuale etc.). Sistemul nostru educaţional are ne-

5 Steven Pinker, *The Blank Slate*, Penguin Books, London, 2002, pp. 222-223.

voie însă să fie parte dintr-un organism social mai sănătos, mai lucid, mai responsabil. Înainte să ne luptăm cu ce se luptă toată lumea, trebuie să ajungem întîi în rînd cu lumea. Dacă profesorii sînt departe de ceea ce ne-am dori, acest lucru este tot un efect al imposturii decidenţilor. Pentru că, într-un sistem în care competiţia între profesori este mimată, în care nulitatea este tratată la fel cu profesionistul şi în care politicul decide la fiecare nivel, profesorilor buni le rămîne strict propria conştiinţă şi dragoste pentru copii pentru a nu se lăsa absorbiţi în marea obedienţilor şi mediocrilor. Dar aceşti profesori nu sînt puţini. Ei vor trebui să forţeze, *against all odds*, apariţia unor reacţii de normalitate la cei care ne conduc, la proiectanţii politicilor educaţionale, înmulţind actele de demnitate, protestînd faţă de deciziile aberante şi faţă de încoronarea imposturii.

Un imaginar neoromantic şi prea puţin critic asupra educaţiei expune dinaintea noastră o întreagă colecţie de mituri şi semiadevăruri: de la mitul caracterului unic şi excepţional al actualelor generaţii pînă la mitul receptivităţii infinite a tînărului, dată fiind metoda sau metodele corecte de abordare a învăţării sau a marşului triumfal spre adevăr, odată găsită calea regală. Eu cred că bucuria, participarea, implicarea sînt ingrediente într-o educaţie de calitate, la fel cum sînt şi competiţia, exerciţiul, rutina sau ierarhizarea. Nu orice conţinut poate fi fixat temeinic doar pentru că am găsit o metodă atractivă, participativă. Nu orice poate fi tradus în cunoştinţe imediat intuitive şi nu orice poate fi tradus într-o sarcină cu beneficii imediate, ba, mai mult, achiziţiile durabile au, de foarte multe ori, beneficii doar pe termen lung, neevidente imediat. Închei spunînd că bucuria, firescul şi respectul faţă de elev nu pot face minuni pedagogice. Trebuie să le dorim şi să le

practicăm strict ca să putem respira aerul din jurul nostru și pentru că, deși nu pot totul, de regulă ajută. Nu trebuie să le furăm însă copiilor autoritatea noastră, care, atunci cînd este reală, le este mai necesară decît aerul. Nimeni nu iese din peșteră către lumină decît ținut de mînă de un maestru. Despre care grecii au intuit că poate fi același om cu un prieten. Trebuie să ne preocupăm ca autoritatea aceasta să aibă fundamente reale, să aducem cît mai mulți oameni buni în sistem, să ne preocupăm să existe o competiție și o selecție reale. Și, mai ales, trebuie să definim un ideal pedagogic la nivel de națiune, să devenim mai limpezi axiologic și mai verticali din punct de vedere moral. Dacă le vom da tinerilor sentimentul rostului, dacă sistemul de educație le va deschide perspective reale, vom face, poate, primul pas spre școala pe care ne-o dorim cu toții.

Școala, spiritul bun al științei și calea civilizării

Desigur, a te întreba dacă școala românească are o bună relație cu știința, în condițiile în care problemele ei stringente țin mai degrabă de preistoria educației, poate părea inadecvat, superfluu și amuzant. Și, cu toate acestea, chestiunea are urgența și gravitatea ei. Ignorarea științei, dar, mai ales, după cum voi argumenta în acest text, ignorarea și mutilarea spiritului ei, este un fenomen care își are locul în galeria bombelor cu efect (mai mult sau mai puțin) întîrziat care ticăie în școala națională.

Multor observatori (ultra)tradiționaliști ai fenomenului educației, mai mult sau mai puțin sistematici sau distrați, readucerea obstinată a temei educației științifice, de către o mînă de oameni, în fața unui public general care ignoră problema, poate părea o marotă recentă, o mică obsesie (post)modernă. Mai mult, problema ar putea să nu pară foarte gravă, într-o țară care se mîndrește cu tradiția ei pedagogică matematică și/sau inginerească, o țară care dă în permanență spirite științifice remarcabile, care alocă un număr foarte mare științelor în trunchiurile comune de învățămînt și care se confruntă, indubitabil, cu dileme și probleme mai presante. Cu toate acestea, argumentul pentru o reconsiderare substanțială a abordării educației științifice în școli este unul cît se poate de solid și de urgent.

Înainte de toate, ne putem întreba ce anume înțelegem prin „știință", „spirit științific" sau „educație științifică".

Vom numi „ştiinţă” ansamblul metodelor, practicilor şi viziunilor epistemice devenite predominante şi privilegiate în studiul naturii, începînd cu Renaşterea tîrzie, ansamblu despre care avem motive să afirmăm că ne-a permis un acces mai riguros şi mai constrîngător din punct de vedere cognitiv decît oricînd înainte la cunoaşterea naturii[1]. Puteţi utiliza însă şi definiţia de dicţionar[2].

„Spiritul ştiinţific” se referă la faptul remarcabil că există un anumit etos al ştiinţei, o formă difuză de dispunere afectivă faţă de semeni şi faţă de lume a celor care practică ştiinţa, dar şi o manieră de a rămîne fideli impulsurilor critice fondatoare ale acestei electe manifestări umane. În mod remarcabil, „spiritul ştiinţific” este asociabil unei varietăţi substanţiale de poziţionări şi opţiuni metafizice. De asemenea, există nenumărate căi de a trăda acest „spirit ştiinţific, care variază de la suprainterpretare şi manipulare ideologică pînă la ignorarea cu bună ştiinţă a faptelor relevante în anumite domenii.

Finalmente, „educaţia ştiinţifică” se referă la transmiterea unor cunoştinţe conceptuale şi procedurale legate de teoriile ştiinţifice majore sau de istoria ştiinţei, dar mai ales la formarea unor deprinderi critice şi a unei înclinaţii spre luciditate şi curiozitate despre care putem bănui cu temei că vor deveni cruciale în viitorul nu foarte îndepărtat.

1 Desigur, această poziţie nu este echivalentă cu realismul naiv al celui care crede că ştiinţa permite accesul neîngrădit şi nemijlocit la realitate „aşa cum este ea”. Susţin însă o formă de realism critic care afirmă că fiinţa umană are, prin intermediul mijloacelor ştiinţifice, acces la o descriere exactă a realităţii fizice, cu toate precauţiile epistemice pe care le presupune această sintagmă. Pentru o discuţie serioasă şi accesibilă cu privire la „realismul ştiinţific”, recomand excelentul volum al lui Peter Godfrey-Smith, *Filosofia ştiinţei. O introducere critică în filosofiile moderne*, Herald, Bucureşti, 2012, trad. Alexandru Anghel.

2 https://dexonline.ro/definitie/stiinta.

De asemenea, ne putem întreba de ce merită o abordare separată şi o atenţie specială acest subiect.

În primul rînd pentru că, începînd cu secolele XVI-XVII, soarta modernităţii europene a fost indisociabil legată de ansamblul de practici şi de motive culturale grupate, tot mai coerent, sub umbrela termenului „ştiinţă”. Mă număr printre aceia care, neignorînd rădăcinile medievale profunde ale ştiinţei moderne, consideră că, odată cu Copernic, Galilei sau Newton, ne aflăm în faţa unor adînci mutaţii conceptuale şi procedurale, care ne îndreptăţesc să vorbim despre o Revoluţie Ştiinţifică[3]. Practic, din acel moment, cultura Europei (şi, treptat, a lumii) devine inseparabilă de cunoaşterea de tip ştiinţific şi de tehnologia pe care aceasta o face posibilă. Meditaţia filosofică asupra naturii şi specificului ştiinţei, precum şi asupra relaţiei acesteia din urmă cu celelalte forme ale culturii umane a devenit practic o constantă culturală şi unul dintre cele mai fierbinţi cîmpuri de cercetare contemporană[4].

3 Vezi convingătoarea meditaţie a laureatului Nobel pentru fizică, Steven Weinberg, asupra acestui subiect, în recent tradusul volum, *Explicarea lumii. Descoperirea ştiinţei moderne*, Humanitas, Bucureşti, 2017, pp. 157-158.

4 Vezi cutremurătoarea „Meditaţie despre bombe” din primul volum al *Criticii raţiunii cinice*, Polirom, Iaşi, 1999. Meditaţiile despre ştiinţă şi relevanţa ei pentru omul modern implică azi contribuţiile diverse şi bogate ale unor gînditori remarcabili, de orientări foarte diferite. Enumerăm doar cîteva nume, (destul de) aleatoriu: biologi, începînd cu Darwin însuşi şi continuînd cu multe alte nume importante ca E. O. Wilson, S. J. Gould, J. Coyne, R. Dawkins, K. Miller, F. Ayala, F. Collins şamd., fizicieni ca S. Weinberg, L. Krauss, M. Reese etc., psihologi ca S. Pinker, J. Haidt, J. Peterson etc., filosofi ca B. Russell, T. Nagel, D. Dennett, A. Plantinga, E. Sober, P. Kitcher, M. Ruse, M. Flonta etc. sau teologi (este adevărat, mai rar ortodocşi şi, mult mai des, catolici sau (neo)protestanţi) precum J. Hick, Lane Craig, Haught, Hazen etc.

În al doilea rînd, cu un argument mai pragmatic, pentru că educaţia ştiinţifică poate determina o civilizare solidă, pe termen lung, de neevitat în perspectiva provocărilor tot mai serioase cu care se confruntă umanitatea.

Pentru că nu vreau să rămîn la acest nivel general şi abstract (prin urmare, nu foarte relevant pentru cei vizaţi) al argumentării, voi încerca să expun, mai minuţios şi mai riguros, motivele pentru care elevii români trebuie să beneficieze de o educaţie ştiinţifică de calitate.

a) În primul rînd, să spunem că, abordată satisfăcător, puţine lucruri pot stimula şi întreţine mai bine curiozitatea copiilor, precum ştiinţa. Desigur, nu trebuie să asumăm că a fi curios este, *per se*, un lucru valoros oricînd, şi prin raportare la orice sistem de valori. Curiozitatea vine uneori la pachet cu erodarea convingerilor liniştitoare şi, aproape întotdeauna, un grad sporit de cunoaştere complică ecuaţiile interioare ale opţiunilor valorice. Dar, *dacă* vom asuma curiozitatea drept o înclinaţie valoroasă şi cultivabilă, aşa cum a făcut mereu civilizaţia Occidentului, atunci vom găsi în ştiinţă un aliat de neînlocuit. În fiecare copil există un naturalist înnăscut, ne spunea cîndva Carl Sagan, în timp ce E. O. Wilson pomenea biofilia (înclinaţia de a iubi şi de a cerceta natura) printre constantele speciei. Studiul ştiinţei vine de obicei la pachet cu aparate formale dificile sau pur şi simplu cu constrîngeri cognitive pe care un copil nu le va accepta cu bucurie decît dacă va fi motivat în mod eficient. Or, această motivaţie pe termen lung poate fi furnizată eficient prin cultivarea unei „curiozităţi fără margini", cum spunea R. Dawkins.

b) În al doilea rînd, maturizarea ştiinţei moderne a fost legată de perfecţionarea unor metode critice tot mai riguroase. De fapt, spiritul critic este parte a programului fondator al ştiinţei moderne. Întrucît sîntem pîndiţi în fiecare moment de eroare şi iluzie, înclinaţia critică pe care o poate furniza un bun studiu al ştiinţei devine un obiectiv fundamental în educarea noilor generaţii. Oamenii nu caută în mod necesar adevărul, au mecanisme eficiente de consolidare a iluziilor reconfortante şi de rezistenţă la acceptarea faptelor[5]. Dezlegată de spiritul critic, curiozitatea se poate dovedi, în cel mai bun caz, sterilă şi, în cel mai rău, nocivă. Probabil că una dintre cele mai toxice combinaţii pe care le întîlnim azi nu se referă la respingerea asumată a ştiinţei moderne (oricum, astfel de poziţii sînt ultramarginale), ci la acceptarea necritică a unor neadevăruri şi mitologeme pe baza unor manipulări pseudoştiinţifice ale unor date reale. Toată lumea vrea prestigiul ştiinţei, mai ales în cazul subiectelor fierbinţi (sex, vaccinare, nutriţie etc.) şi, de aceea, tentaţia manipulării, trunchierii şi mutilării pseudoştiinţifice este aroape irezistibilă, fie că acest lucru este făcut cu cinism sau cu nevinovăţie. Ideile false sînt uneori inofensive – cum ar fi convingerea mea că în cameră plutesc elefanţi invizibili în timp ce scriu –, alteori sînt cît se poate de nocive, chiar cu efecte la nivelul întregii societăţi (de la creşterea masei antivacciniste pînă la politicile publice bazate pe teorii dubioase de gen).

5 https://www.newyorker.com/magazine/2017/02/27/why-facts-dont-change-our-minds. Vezi şi http://archive.boston.com/bostonglobe/ideas/articles/2010/07/11/how_facts_backfire/.

c) La nivel mai general, dar nu mai puţin relevant pentru societatea de mîine, ştiinţa complică raporturile fiecăruia dintre noi cu propriile opţiuni valorice, cu propriile viziuni despre lume, cu propriile pariuri metafizice. Cîndva, în plin Iluminism, forţa ştiinţei s-a vrut cuplată cu un program de educaţie raţionalistă şi, eventual, naturalistă. Azi, în plină criză post-iluministă, întoarcerii fundamentalismelor religioase îi corespunde, simetric, optimismul superficial al scientismului necritic. Este un subiect pasionant în sine cel al raporturilor dintre ştiinţă şi credinţă şi promit să-i dedic un viitor articol. Deocamdată, mă mulţumesc să spun că ştiinţa nu poate determina de una singură o anumită opţiune metafizică, eventual indicînd-o ca privilegiată în mod constrîngător. Este posibil să rămîi teist după o bună asimilare a ştiinţei, aşa cum poţi fi (sau deveni) ateu sau agnostic. Spiritul religios are cu cel ştiinţific un raport complicat şi dur, dar nu idiosincratic. Motivele pentru care ştiinţa nu poate arunca pur şi simplu în domeniul derizoriului şi infantilului credinţele religioase sînt prea complexe pentru a fi expuse aici. Pe de altă parte, nu este credibilă nici poziţia conform căreia faptele, descoperirile şi metodele ştiinţifice sînt pur şi simplu irelevante pentru credinţele religioase. Prin caracterul lor ferm şi uneori nenegociabil, faptele furnizate de ştiinţă obligă permanent marile sisteme teologice să-şi chestioneze premisele, fundamentele şi opţiunile, le solicită reţelele doctrinare şi le obligă la reaşezări şi reconceptualizări masive. Cea mai bună dovadă este puternica reacţie teologică la mutaţiile produse de revoluţia copernicană sau de teoria

evoluţiei[6]. Simplu spus, studiul ştiinţei nu poate fi despărţit de o educaţie de factură filosofică, problematizantă, ştiinţa nu trebuie desprinsă de tematica relevanţei sale generale pentru om. Nu avem nevoie şi nu trebuie să permitem ca şcoala să devină un cîmp de luptă între dogmatismul religios şi cel pseudoreligios al scientismului. Avem nevoie de o şcoală dialogală, umanistă, filo-umană, scormonitoare. Aş adăuga că nici acest aspect nu este rupt de consecinţe practice pe termen mediu şi lung, mai ales în contextul războaielor culturale şi al înfruntării unor viziuni tot mai antagoniste despre lume. Scepticismul critic, interconectarea globală, revoluţia mediilor, toate au produs descentrări şi eroziuni ale sistemelor tradiţionale metafizice şi de valori. Aşa cum devine evident acum, dar n-a fost prevăzut de foarte mulţi înainte, diversitatea şi dialogul între culturi au limite şi, tot mai des, oamenii manifestă reacţia de a-şi apăra opţiunile în maniere nedemocratice şi chiar brutale. Iliberalismul contemporan s-a născut (şi) pe fondul unor reacţii culturale imunitare la ceea ce a fost perceput ca agresiune şi *hybris, ca insuportabil relativism*. Calea cealaltă, calea cea grea, rămîne *calea civilizării*. Ne nu ne mai facem iluzii. Spaţiul public este iremediabil plural, viziunile noastre despre lume rămîn fundamental ireconciliabile, valorile noastre nu se vor suprapune întotdeauna, iar acest pluralism are cauze antropologice profunde. În era comunicării globale, nu ne rămîn prea multe feluri de a ajunge unii la alţii. Una dintre ele este sensibilitatea la *umanitatea celuilalt*, cultivarea acelei modalităţi de a privi care nu pune diferitului eticheta abnormului, ci

6 Recomand excelentul volum al lui Jacob Taubes, *Teologia după revoluţia copernicană*, TACT, Cluj-Napoca, 2009, trad. Claudiu Vereş.

care, rămînînd sensibilă şi dedicată propriilor opţiuni valorice, întinde o mînă prietenoasă şi o ureche dispusă să asculte. În al doilea rînd, ne rămîn faptele. Respectul faţă de ceea ce ştiinţa ne prezintă ca fapt poate alcătui baza unor politici comune, fie că vorbim despre energia nucleară sau încălzirea globală. Indiferent că înţelegem asta sau nu, fiecare dintre noi va fi, în viitorul mai mult sau mai puţin apropiat, invitat să ia decizii fundamentale cu privire la mersul lumii noastre. Este foarte important ca ele să fie lucide şi informate.

d) În al patrulea rînd, a sosit momentul să înţelegem că imuabilitatea naturii umane este numai o iluzie. Cercetările de paleoantropologie din ultimele decenii au evidenţiat tot mai mult existenţa unui proces de „modernizare" a omului arhaic, o transformare treptată, desfăşurată vreme de milioane de ani, sub influenţa selecţiei naturale, sexuale, derivei genetice sau a selecţiei culturale[7]. Ştiinţa de azi şi tehnologiile pe care le-a generat vor crea nenumărate căi de *transformare profundă şi infinit mai rapidă*, poate dincolo de limita recongnoscibilului, a umanităţii, aşa cum o cunoaştem azi. De la procedurile de inginerie genetică pînă la inteligenţa artificială sau protetica bionică, nenumărate tehnologii, azi emergente sau în curs de maturizare, vor aşeza în faţa omului tot atîtea posibilităţi de a se transcende sau de a se pierde. Dacă umanitatea are sau nu un viitor va depinde şi de maturitatea generaţiilor următoare, de capacitatea lor de a răspunde marilor provocări etice, metafizice şi politice care se întrevăd la orizont.

7 Pentru o viziune la zi asupra acestui subiect, recomand Chris Stringer, *The Origin of Our Species*, Penguin Books, London, 2011.

e) Nu în ultimul rînd, de ştiinţă se leagă speranţa fundamentării unor noi proiecte epistemice şi culturale la scară largă. Ştiinţa poate inspira, deşi rămîne de văzut dacă chiar o va face, baza pentru ceea ce E. O. Wilson numea „un nou Iluminism". În sine, faptele pe care ştiinţa ni le furnizează, imaginea lumii pe care ne lasă să o întrevedem, pot genera orice tip de poziţionare afectivă (de la melancolie[8] la entuziasm). Rămîne de văzut dacă acum, într-o fază de maturitate, ştiinţa va avea forţa de a învinge babilonia lumii şi puterea de seducţie a amăgirii, dacă va avea puterea de a fonda înţelepciunea unei omeniri tulburate de fiorul postuman. Proiectului iluminist trebuie să-i urmeze o chestionare post-iluministă, o chestionare care a început deja şi care sperăm să nu se pietrifice într-un cinism difuz, ca acela pe care-l cerceta fenomenologic Peter Sloterdijk, în celebra sa analiză a raţiunii cinice. Bomba atomică, acest adevărat „Buddha al Occidentului", este tot atît de mult un produs al ştiinţei noastre ca şi Staţia Spaţială Internaţională. Odată cu filosoful german, va trebui să întrebăm: „Lumini? Ok. Ştiinţă? Cercetare? Bine, bine, dar cine îl luminează pe cel care luminează? Cine cercetează cercetarea, cine aplică ştiinţei ştiinţa? Ce se urmăreşte prin asta?... Este acesta un apel adresat filosofiei? Metaştiinţei? Raţiunii umane sănătoase? Moralei?"[9]

Din toate aceste motive, orice şcoală bună ar trebui să acorde studiului ştiinţelor un rol fundamental. Educaţia ştiinţifică nu este uşor de făcut tocmai din pricina relevan-

8 Vezi superbul volum al lui Steven Weinberg, *Visul unei teorii finale*, Humanitas, Bucureşti, 1999.

9 Peter Sloterdijk, *Critica raţiunii cinice*, vol. II, Polirom, Iaşi, 2003, p. 129.

ţei fundamentale pentru înţelegerea lumii şi pentru deciziile care ne stau înainte. Spiritul bun al ştiinţei nu are în primul rînd de-a face cu obţinerea dexterităţii de a rezolva exerciţii şi probleme, aşa cum ştie orice fost sau actual elev al şcolii româneşti. Fără a le nega utilitatea, ele sînt doar instrumente şi, atunci cînd elevului îi sînt prezentate ca scop în sine, vor deveni rapid sursă de oboseală şi dezinteres. Există un spirit bun al ştiinţei, chiar şi pentru cei care nu pot calcula, şi pentru cei care visează, sau pentru cei care nu vor şti niciodată ce este o ecuaţie diferenţială. Pentru că acest spirit bun poartă prin fascinanta poveste umană, prin prăpăstiile neputinţelor noastre, prin orbitorul întuneric al opţiunii noastre pentru lumină, prin fragilitatea noastră tulburătoare şi insurmontabilă. În spatele faptelor brute, un firicel de sensibilitate mirată traversează opţiunile noastre ireconciliabile. A deveni noi înşine receptivi la prezenţa lui reprezintă calea civilizării. Poate singura care rămîne deschisă[10].

10 Peter Sloterdijk, *Zelul faţă de Dumnezeu. Despre lupta celor trei monoteisme*, Curtea Veche, Bucureşti, 2012, p. 172: „Globalizare înseamnă: Culturile se civilizează reciproc. Judecata de Apoi duce la munca zilnică. Revelaţia devine raport despre mediu şi protocol despre situaţia drepturilor omului. Cu asta mă întorc la laitmotivul acestor consideraţii, care se fondează pe etosul ştiinţei generale a culturii. Îl recapitulez ca pe un credo şi îi doresc forţa de a se răspîndi cu limbi de foc: Calea civilizatoare este singura care mai e deschisă!"

De ce (mai) educăm?

Trăim vremuri de schimbare, vremuri de *krisis*, cum ar spune grecii, vremuri decizionale, colorate de sentimentul urgenţei. Trăim, noi, profesorii în special, cu sentimentul că lucrurile nu mai pot merge aşa, că e cazul să ne oprim şi să înţelegem. Eventual, să redefinim termenii. Să ne întrebăm, redeveniţi candizi şi ingenui: de ce (mai) educăm?

Aproape că nu mai există astăzi dezbatere despre educaţie fără ca participanţii să ajungă, fără să remarce de multe ori incompatibilitatea opiniilor lor, la două concluzii contrare: a) vremurile se schimbă, copiii de azi nu mai sînt la fel şi, prin urmare, va trebui să renunţăm la modalităţile clasice („decrepite" auzeam pe cineva spunînd deunăzi) de educare. b) vremurile se schimbă, dar s-a ajuns prea departe, e cazul să încetăm cu experimentele şi să revenim la modalităţile clasice de educare.

Îi vom numi pe susţinătorii celor două poziţii *progresişti*, respectiv *conservatori* (nu există nimic riguros în această atribuire, numai căutarea unei mai mari lejerităţi terminologice). Amble categorii de educatori simt că timpurile „şi-au ieşit din ţîţîni", ambele au poziţionări afective imediate, ambele au argumente, ambele resimt poziţia contrară ca fiind nesustenabilă. Prin urmare, ambele folosesc logica îndreptăţirii şi a ereziei, încercînd să cîştige un duel care nu e numai logic, ci în primul rînd filosofic, axiologic şi metodologic. Dar ce s-a schimbat mai exact? N-ar fi greu de văzut. Tehnologia devine pluriformă, tot mai inteligentă, mai suplă şi mai ubicuă. Născute într-o lume puternic tehnologică, noile generaţii îşi locuiesc mediul cu mai multă naturaleţe, se scufundă în realitatea virtuală, reţelară şi

complexă cu un mai mare aplomb decît o facem în medie noi, cei născuţi în vremurile televizoarelor cu lămpi. Născute într-o lume mai relaxată ideologic şi axiologic, în care proliferează căile de exprimare, beneficiind de sistemul democratic fără să-i simtă tensiunile şi improbabilul, noile generaţii (să spunem cele născute după căderea blocului sovietic, dar încă şi mai mult cele născute după anul 2000) au un mai mic respect pentru autoritate, sînt mai puţin dispuse să accepte fără să întrebe de ce, să construiască comunităţi hedoniste şi informale în vreme ce sînt tot mai puţin sensibile faţă de marile naraţiuni naţionale. Desigur, într-o manieră care urmează şi confirmă logica postmodernităţii, aceste „generaţii" sînt mult mai eterogene, plurale într-o manieră insurmontabilă, fracturate intern decît au fost cele de dinaintea lor. Dar, fie că fac cercetăşie, IT sau ortodoxie, tinerii de azi caută, în lumea care e integral a lor pentru că alta nu cunosc, să răspundă aceloraşi nevoi general umane care pun oamenii în mişcare de milenii: nevoia de sens, motivaţie, apartenenţă. Ne aflăm, cum ar spune filosoful Mark C. Taylor, în plină „revoluţie a conectării" (*network revolution*). Ca orice cadru cultural şi istoric major, modul conectivităţii globale este în mod fundamental ambiguu: şansă şi pericol de moarte, cale spre rai sau cale spre iad, modalitate de individualizare şi construcţie de identitate, dar şi de pierdere în insignifianţa absolută a cifrei. Acestei transformări uluitoare îi răspundem divers: unii cu entuziasm, alţii cu spaimă. Ce are de făcut educatorul?

Sensibilă la ceea ce, în noile generaţii, este unic şi ingenuu, precum şi la oportunităţile extraordinare furnizate de tehnologie, partida progresistă din educaţie rămîne totuşi oarbă la complexitatea situaţiei teoretice şi ontologice mai largi, la caracterul ei structural şi paradigmatic,

la fel cum rămîne profund necritică cu propria naraţiune ideologică a progresului. Copii ai copiilor Iluminismului, progresiştii cred că sarcina fundamentală a educatorului este să se ridice la înălţimea epocii sale – şi implicit la posibilităţile copiilor epocii sale. Viziunea lor este utopică, escatologică şi organicistă: există un punct de organicitate deplină care, ca în orice utopism, nu e niciodată atins, deşi e întotdeauna vizat, în care educator, educat şi tehnologie vor alcătui supraentitatea perfectă, pe deplin funcţională, care este în acelaşi timp un *automaton* şi o fiinţă, un mecanism şi o identitate, un livrator de sens şi de interioritate care va ajuta fiecare educabil să-şi împlinească posibilităţile, să devină, cum ar spune Nietzsche, tot ce ar putea fi. Pe deplin *dezvoltat personal*, autentic, critic, implicat, viu: acesta este produsul ideal al mediului progresist. Desigur, într-o astfel de perspectivă funcţionalistă, informaţia, cunoştinţele şi – *horribile dictu!* – memorarea devin prohibite, blamabile sau, în cel mai bun caz, inutile. Este modelul „facilitatorilor" (cum ar spune Robert C. Solomon), al oamenilor care au metoda de a face să înflorească mugurii tuturor posibilităţilor. Este modelul care supralicitează, uneori pînă la ridicol, curiozitatea naturală, nevoia de acţiune şi de implicare.

Pe de altă parte, captivi în logica ereziei, al cărei corolar afectiv este indignarea, conservatorii trăiesc cu sentimentul că ne îndreptăm literalmente către dezastru şi, în deplină şi mereu fremătîndă conştiinţă a crizei, îndeamnă la revenirea la modelele şi metodele clasice de educaţie în numele unei prezumtive atemporalităţi a idealului uman şi a scopurilor educaţiei. Utopismul lor inversat plasează umanitatea deplină de care ne îndepărtează nebuna, relativista, îngrozitoarea postmodernitate, *in illo tempore*, timpul

mitologic al fericirii. Este modelul care supralicitează, la fel de caraghios ca şi adversarii, necesitatea rutinei, exercițiului, revizitării trecutului.

Simţind unilateralitatea fiecărei perspective, ne vom întreba iarăşi care mai este rostul educaţiei şi ce are de făcut educatorul, cel care de-a lungul vremilor a fost deopotrivă sfînt, demon, iubit, apostol, profesionist, tehnician, maestru, după cum au vrut epocile şi idealurile adiacente de educaţie. Părerea mea e că nu putem găsi un răspuns adecvat epocii pe care o trăim decît ieşind din logica binară a principiului contradicţiei şi trecînd de la ceea ce acelaşi Taylor numea logica lui „sau/sau" (*either/or*) la logica lui „nici/nici" (*neither/nor*). O imagine realistă şi critică a educaţiei trebuie să vină din aproximarea unui model complex, multinivelar, care să ia în considerare şi să înţeleagă pe deplin ce anume este nou şi ce anume este vechi în ecuaţia complexă a educaţiei. La nivelul cel mai general, educaţia este şi trebuie să rămînă ceea ce a fost mereu: *o cale care să dea educabilului posibilitatea de a face faţă complexităţii lumii în care trăieşte*. Or, asta nu se poate face decît înţelegînd ceva şi despre ce se schimbă în lume şi în om, dar şi despre ce rămîne la fel. Revizitînd, dar şi resemnificînd resursele trecutului, educaţia trebuie să ofere acces la ceea ce, de-a lungul timpurilor, s-a calificat şi s-a autoselectat drept soluţie pentru supravieţuire şi dezvoltare. Trebuie să ofere cunoştinţe, dar şi acces critic la ele. Trebuie să ofere credinţe, convingeri şi valori, dar şi darul autobănuielii inteligente, al suspiciunii şi autosuspiciunii. Trebuie să ofere posibilităţi de înţelegere a lumii în care trăim, a dinamicii ei cu adevărat unice, dar şi căi pentru a prezerva ceea ce, pînă la urmă, rămîne scopul suprem al educării şi civilizării: sensibilitatea faţă de umanitatea celuilalt, mortarul ultim din care se poate pînă la urmă construi ceea ce Avishai Margalit numea o „societate decentă". Pe măsură ce totul devine interconectat, infinit de extins şi infinit de adînc, riscul este ceea ce Taylor numea „neofundaţionalismul". Cu o vorbă mai simplă: tentaţia de a ne apăra fiecare – cu dinţii, cu pumnii, cu armele – ficţiunea cea mai dragă, tribul de apartenenţă, simbolul preferat. Un multivers de bule agresive. În această lume, provocarea supremă a educaţiei este să dea monadelor ferestre. Să găsească un spaţiu comun care trebuie să fie, prin definiţie, un spaţiu critic. Educatorul e cel care, dansînd cu posibilităţile epocii sale, ştie să se oprească, cum făceau demult filosofii, pentru a asculta muzica, dar şi plînsul vremii sale. Să fie totalmente scufundat şi totalmente în afară. Probabil că unei „culturi a reţelei" nu-i va mai putea răspunde mult timp un model disciplinar al învăţării. Complexităţii crescute a lumii îi va fi necesară o complexitate crescută a mijloacelor. Iar educatorul va trebui să fie, superbă şi improbabilă figură, deopotrivă cel mai avangardist şi cel mai anacronic personaj al epocii lui.

Critică, evoluţie, pedagogie

Este suficient să aruncăm o simplă privire asupra competenţelor-cheie europene ca să înţelegem că idealurile educaţiei democratice stau şi azi sub semnul moştenirii Iluminismului, iar Iluminismul, în a cărui tradiţie ambiguă ne scăldăm proiecţiile pedagogice, instituie *critica drept modalitate fundamentală*, cu o direcţie descendentă (chestionarea ideologiilor), dar şi cu una ascendentă (crearea unui ideal educativ şi cultural mai larg). Mai mult, dacă e să-l credem pe Jonathan Israel, lumea de azi nu este pur şi simplu o moştenire a Iluminismului, ci, mai degrabă, a „iluminismului radical", acea tendinţă din interiorul modernităţii care a furnizat scandaloasa şi lipsita de precedent pasiune pentru egalitate şi democraţie. *Critica devine ideal al educaţiei.* Dar ce este critica? Peter Sloterdijk spunea undeva *că este pariul că faptele pot fi mai importante decît ficţiunile.* Dar cum vom distinge între fapte şi ficţiuni? Cum vom face asta mai ales în privinţa omului, cu ghemele sale neevidente de contradicţii, cu construcţiile sale culturale complexe în care faptele sînt atît de greu de definit? Cum arată *de fapt* omul? Întrebarea este, la rîndul ei *critică*, pentru că, după părerea mea, nu există mod de selecţie a ipotezelor pedagogice mai eficace decît acela care pleacă de la o imagine cît mai realistă şi neafectată de ideologie a fiinţei umane.

Atunci cînd lega omul de întreaga lume vie (ipoteză oricum destul de populară între biologi cel puţin cu un secol înainte), Darwin crea un scandal ale cărui reverberaţii ajung pînă la noi. Teoria sa elegantă şi simplă, mică buturugă în calea tuturor carelor culturale, redefinea şi reaşeza omul în cosmos şi pe pămînt. O întreagă istorie a evoluţiei

umane a fost dezvăluită de atunci. Ca în cazul oricărei alte forme de viaţă, evoluţia s-a petrecut în vederea supravieţuirii şi a perpetuării speciei, şi nu de dragul cogniţiei. Cogniţia este un instrument, iar acest fapt are implicaţii fundamentale asupra înţelegerii modelelor pedagogice. Un efect insurmontabil este legat de faptul *că adaptarea nu necesită adecvarea completă la realitate*, ceea ce înseamnă că mintea umană acceptă niveluri non-arbitrare de eroare. Eroarea nu este accidentală, ea este constitutivă sau, cu termenii lui Kant, *transcendentală*. Orice chestionare critică trebuie să înceapă din acest punct. De asemenea, putem spune că omul „a ales", ca principală strategie evolutivă, explorarea şi transformarea mediului, iar asta a dus la o supralicitare a inteligenţei şi o îndepărtare de mecanicismul instinctului. Asta aduce cu sine noi complexităţi, una dintre ele fiind legată de cantitatea enormă de cogniţie şi metacogniţie culturală implicată. Fiind un *animal cultural*, omul este prin definiţie şi un *animal tradiţional*. Transmiterea cunoştinţelor şi valorilor în cadrul unei culturi necesită, din punct de vedere pedagogic, *acceptarea critică* a tradiţiei. Dar nu este acesta un oximoron? Aş spune că nu, în măsura în care cele două acte sînt înţelese ca momente dialectice ale unei operaţii fundamentale. Nu există pedagogie fără acceptare, fără instanţierea respectuoasă a celui delegat de societate să facă educaţie. Contestarea infinită este sterilă, ea este acidul care destramă orice pedagogie. Acceptarea infinită este moartea pedagogiei, închiderea dialogului şi dialecticii. Învăţarea nu se poate petrece *decît în spaţiul deschis de jocul dintre acceptare şi contestare*. Asta face din actul pedagogic un *act fundamental de încredere*. Acolo unde încrederea devine viciată, deschiderea degenerează spontan în luptă brută, iar unul dintre lucrurile fundamentale pe

care profesorii români l-au pierdut în ultimele decenii este încrederea din partea societăţii. Acceptarea deschide, din punct de vedere tehnic, către exerciţiu, rutină şi asimilare de cunoştinţe, în timp ce contestarea deschide către joc, descoperire şi interogaţie. Dar ar fi o eroare să credem că miza educaţiei este strict cognitivă. Educaţia va fi în mod fundamental şi „educaţie sentimentală". Nu cred că există, cel puţin în educaţia umanistă, model credibil care să nu modeleze un „sentiment al lumii" şi al „sinelui", oricît de neriguros ar suna asta. Şi, împotriva unui *trend* care privilegiază necondiţionat afectivitatea pozitivă, eu cred că afectivitatea critică este în mod fundamental ambivalentă, un univers sceptic: în locul siguranţei de sine, îndoiala, în locul entuziasmului necritic, moderaţia constructivă. Nu în ultimul rînd, perspectiva evoluţionistă oferă un instrumentar *fact based* pentru decelarea între modelele pedagogice. Pentru că orice model pedagogic credibil trebuie să plece, după cum am mai spus, de la o concepţie solidă a naturii umane. O spune şi Steven Pinker în *The Blank Slate*: „Orice teorie a educaţiei trebuie să fie bazată pe o teorie a naturii umane... Educaţia tradiţională este în mare parte bazată pe teoria «tăbliţei goale» (*blank slate*): copiii vin la şcoală ca nişte receptacule goale, iar cunoaşterea este depozitată în ei pentru a fi reprodusă mai tîrziu în teste... Pe de altă parte, modelele progresiste sînt bazate pe doctrina Nobilului Sălbatic. După cum a scris A. S. Neill, în influenta sa carte, *Summerhill*, «un copil este în mod înnăscut înţelept şi realist. Dacă este lăsat de capul lui, fără nici o sugestie din partea unui adult, se va dezvolta pe cît de mult este capabil să se dezvolte». Neill şi alţi teoreticieni progresişti ai anilor `60 sau `70 au argumentat că şcolile ar trebui să renunţe la examinări, note, programe şi chiar la cărţi.

Deşi puţine şcoli au mers atît de departe, mişcarea a lăsat urme asupra practicii educaţionale... Înţelegerea minţii ca sistem complex creat de evoluţie contrazice aceste filosofii. Educaţia nu înseamna nici scrierea pe o tăbliţă goală, nici a permite nobleţii copilului să înflorească. Mai degrabă, educaţia este o tehnologie care încearcă să compenseze pentru lucrurile la care mintea umană este slabă prin construcţie. Copiii nu trebuie să meargă la şcoală pentru a învăţa să păşească, să vorbească, să recunoască obiecte sau personalităţile prietenilor lor, deşi aceste sarcini sînt mult mai grele decît a aduna sau a memora date din istorie. Trebuie însă să meargă la şcoală pentru a învăţa să scrie, a învăţa aritmetică sau ştiinţe, pentru că aceste lucruri au fost inventate prea recent pentru ca anumite capacităţi să fi evoluat la nivelul întregii specii. Departe de a fi receptacule goale sau fiinţe perfect educabile prin naştere (*universal learners*), copiii vin echipaţi cu o trusă pentru raţionare şi pentru învăţare în anumite feluri, iar aceste componente trebuie alese şi folosite cu grijă pentru a răspunde la probleme pentru care ei n-au fost proiectaţi. Asta nu înseamnă doar a insera noi fapte şi noi abilităţi în minţile copiilor, ci a revedea sau a elimina altele vechi. Copiii nu pot învăţa fizica newtoniană pînă n-au uitat fizica intuitivă a impulsului... Mai există o implicaţie. Pentru că mare parte a conţinuturilor educaţiei nu sînt intuitive în mod natural, **procesul de învăţare a lor nu poate fi mereu uşor şi plăcut, ca să nu mai vorbim de mantra că învăţarea trebuie să fie întotdeauna distractivă** (sublinierea mea, D.V.C.). Se poate ca cei mici să fie motivaţi să-şi facă prieteni, să iasă în evidenţă, să capete abilităţi motorii, dar nu este neapărat obigatoriu să-şi adapteze facultăţile cognitive pentru sarcini nenaturale precum învăţarea matematicii. O familie, un grup de prieteni sau o

cultură care pun mare preţ pe educaţie vor trebui să livreze copilului motive pentru a persevera în vederea obţinerii unor roade ale învăţării ale căror efecte benefice devin evidente doar după foarte mult timp"[1].

Ne rămîne să educăm în continuare şi să medităm permanent la educaţie. Fie şi pentru simplul fapt că asta e calea pe care specia noastră a ales-o cu sute de milenii în urmă.

1 Steven Pinker, *The Blank Slate*, Penguin Books, London, 2002, pp. 222-223 (traducerea îmi aparţine).

Educaţia şi gîndirea critică a gîndirii critice

Cînd am devenit profesor, cu mai bine de cincisprezece ani în urmă, iubeam adevărul şi uram scolastica medievală. Eram un vînător al veracităţii şi nu un patetic dialectician de salon. Ştiam exact ce vreau pentru elevii mei, iar ceea ce voiam era, înainte de toate, să fiu un magistru discret şi luminos, precum cel din mitul peşterii, celebra fabulă filosofică şi paideutică a lui Platon. Demnitatea adevărului mi se părea *evidentă* şi dezirabilă în sine, iar pedagogul, un om care se vrea pe sine cu o iubire infinită, precum primul motor nemişcat aristotelic. Îl citam cu emfază pe Carl Sagan, care spunea că orice lucru care poate fi distrus de adevăr merită să fie distrus de adevăr. Eram convins că oamenii pot fi uneori răi şi stupizi mai ales pentru că sînt ignoranţi şi că nu există om care să nu poată fi fascinat în vreun fel sau altul. Îmi doream să diseminez la nesfîrşit axioma că democraţia şi ştiinţa sînt cele mai mărețe cuceriri intelectuale şi civice umane şi îmi doream ca absolut fiecare elev de-al meu să înţeleagă asta. Îmi doream ca fiecare învăţăcel să lase deoparte nălucile religioase şi să devină cea mai raţională variantă a sa. Să se cerceteze pe sine şi pe alţii cu fascinaţie, curiozitate infinită şi cruzime neînduplecată – pentru că adevărul e al celor curajoşi. Găseam infinit mai glorioase fiinţele care trăiau demn şi lucid decît cele care se amăgeau penibil. Militam pentru introducerea oricărei forme de gîndire critică în şcoli şi visam la vremurile glorioase cînd România va fi eliberată de *pupătorii de moaşte*. Deplîngeam şi dispreţuiam birocraţia sistemului – *numai-la-români-se-poate-aşa-ceva* – şi întrebam, laolaltă cu elevii mei, *la ce le va folosi în viaţă* formula productivităţii marginale a muncii sau cunoaşterea tipuri-

lor de diviziune la protozoare. Mă străduiam *să nu predau*, ci *să descopăr* totul laolaltă cu ei. Iubeam să particip la întîlnirile de voluntariat ale tinerilor și să cînt cu ei la chitară, sub clar de lună. Știam exact cum va arăta elevul ieșit din mîna mea: *citit, educat, demn, inflexibil cînd are dreptate, însă, deopotrivă, tolerant și luminos*. Și mai ales *critic și autocritic*. Îi învățam fără ezitare și, mai ales, *fără nici o îndoială* să se îndoiască de orice.

Privind halucinat către acest tînăr *ideal* mi-am trăit primii ani de profesorat. În mine se afla un leu impetuos și entuziast care visa să contamineze cu entuziasmul lui întreaga lume. Dar, sub răgetul leului, o ureche infinit de sensibilă ar fi auzit, poate, foșnetul discret al cariilor îndoielii care rod, dacă au suficient de mult timp, lemnul tare al oricărei convingeri. Am început să mă întreb dacă adevărul și căutarea lui neobosită chiar sînt, ca ideal pedagogic, dincolo de orice îndoială. Mai ales cînd am început să înțeleg că oamenii nu pot trăi niciodată numai cu fapte și că au mecanisme interne foarte eficace pentru a se autoiluziona. Cînd am înțeles că oamenii care se consolează naiv sînt uneori, de cele mai multe ori, mai fericiți și la fel de buni ca și ceilalți. Mai mult, care dintre noi deține adevărul și care dintre noi e lucid pînă la capăt? Este de dorit, oare, să atac cu acidul criticii fiecare convingere naivă? Va trebui să calc cu bocancii argumentelor fiecare copilărie teoretică doar pentru a desțeleni un teren interior pe care să plantez apoi la fel de naivul meu ideal? Ce aveam de făcut *ca pedagog*, atunci cînd am înțeles că a vîna neîncetat adevărul era neomenesc și nesustenabil? Cînd am înțeles că orice cunoaștere este scumpă în termeni de resurse și că mulți vor alege mereu să renunțe la orice fărîmă inutilă de informație? Că vor exista mereu complexități interioare inaccesibile unora? Că e dramatic de greu să spargi orice capsulă de convingeri și că, pentru mulți dintre elevii tăi, ceea ce, pentru tine, se întîmplă să fie fundamental, poate fi lipsit de interes și nepreluabil? Că omul nu poate trăi fără convingeri bazale, dar că, la un nivel profund, nu există nici un criteriu obiectiv și general care să decidă care convingere fundamentală este *adevărată*? Că drumul cunoașterii e chinuitor și fără sfîrșit și că nici o clipă mintea singură nu va putea discerne fără rest adevărul de iluzie? Atunci am înțeles, poate pentru prima dată din perspectiva pedagogului, de ce istoria filosofiei e brăzdată de stupefacții și de neputințe, de căi închise și buruienoase, de cruzimi și lașități, de răcnete de disperare și de sfîșieri mute. Că gîndirea critică este fie alt nume al filosofiei, fie nu este deloc. Că gîndirea critică poate fi asimetrică și nedreaptă atunci cînd distruge neputințele și naivitățile altora, fără a se cerceta pe sine în vreun fel. Că gîndirea critică ce nu sfîrșește, simultan, în bunătate și îndoială profundă nu este, de fapt, gîndire critică. Că gîndirea critică nu poate sfîrși în axiome, nici în extaze ale îndreptățirii, nici în dispreț și condescendență, ci numai în afecțiune și interes pentru tinerii pe care îi ai în față, în dragoste răbdătoare pentru neputințele și naivitățile lor. Am înțeles, deopotrivă, că răul și prostia nu sînt accidentale, monstruoase și eliminabile prin iluminare și deprinderea algoritmilor gîndirii critice. Că răul e banal, cum spune filosoafa, și că el este produs în fiecare minut prin mecanisme omenești, prea omenești și că, pe lîngă cunoașterea și înțelegerea acestor mecanisme, este nevoie, mai presus și mai important decît schemele gîndirii critice, să dezvolt în copii capacitatea de a asculta, de a face liniște în ei înșiși pentru a auzi ce au alții de spus. De asemenea, am înțeles că, uneori, singura cale de acces la celălalt nu e

cognitivă, ci afectivă. Că gîndirea critică nu este un instrument infailibil care ne poate oferi mereu soluţia corectă. Poate şi pentru că, pentru cele mai neliniştitoare întrebări ale noastre, nu există soluţii corecte.

Cred în continuare că democraţia şi ştiinţa sînt cuceriri umane remarcabile. Dar acum aleg să chestionez cu ei inclusiv dogmele şi neputinţele democraţiei şi ştiinţei. Dacă e să gîndim critic, va trebui să mergem pînă acolo unde fiecare dintre ele se va împotmoli dureros în propriile slăbiciuni şi contradicţii interne. Numai aşa le vor intui o clipă fragilitatea, improbabilul şi incomensurabilul axiologic. În continuare, nu sînt încîntat de felul contorsionat, debil dogmatic, lipsit de onestitate şi, de multe ori, incompetent în care se face învăţămînt religios în şcoli. Dar nu mai ignor acum dreptul oamenilor de a alege şi de a-şi înfrunta cum cred de cuviinţă spaimele şi poticnelile. Nu mai ignor faptul că, *per ansamblu*, religiile vechi au înfruntat, prin dezvoltările lor teologice, toate spaimele şi neputinţele animalului uman şi că un om cu adevărat raţional şi critic, fie el şi sceptic religios, nu are nici un motiv să le dorească dispariţia. Că *pupătorii de moaşte* nu sînt neapărat săraci, debusolaţi şi ignoranţi şi că, decît să-i compătimesc, ar trebui mai degrabă să mă autocompătimesc pentru neputinţa de a trăi în felul lor miracolul unui timp sacru. Am înţeles, de asemenea, că elevii nu au întotdeauna dreptate, iar rolul meu nu este să strig laolaltă cu ei cîte o pretenţie de nesusţinut, ci mai degrabă să-i fac să înţeleagă de ce nu este inutil să cunoască productivitatea marginală a muncii sau tipurile de diviziune la protozoare. Că nu poţi să *re-descoperi* totul şi că, uneori, va trebui pur şi simplu să aibă încredere în tine şi să înveţe ceea ce le ceri. Că, uneori, adunările de tineri voluntari nu sînt decît chermeze entuziaste şi dogmatice în care nişte copii se conving unii pe alţii că, pentru a reuşi, trebuie doar să vrei şi să îţi doreşti. Evident, realitatea e mult mai crudă, dar nu mai consider azi că trebuie să le spun pe şleau asta, pentru că a căuta adevărul cu orice preţ nu este nici uman, nici sustenabil. Aşa cum nu mai consider că, în fiecare moment al vieţii sale, fiecare elev trebuie să fie cea mai lucidă variantă a sa. Dimpotrivă, cred că naivităţile fiecărei vîrste trebuie trăite şi stoarse de sens şi de energie.

Cred în continuare că şcoala românească are o nevoie profundă şi urgentă de a deveni mai lucidă, mai critică şi mai adecvată vremurilor pe care le trăim. Din păcate, cei mai mulţi dintre dascăli nu vor avea niciodată asemenea îndoieli pentru că nu-şi vor fi pus vreodată asemenea probleme. Gîndirea critică este, de cele mai multe ori, mimată în şcoala românească, aşa cum sînt mimate multe lucruri fundamentale: competenţa, cunoaşterea sau interesul. În spatele adoptării entuziaste şi sterile a competenţelor-cheie (care uzează masiv de limbajul gîndirii critice), nu se află, de cele mai multe ori, decît dogmatism şi o capacitate îndelung exersată de a simula gîndirea. Dogmatism care, injectat în fiecare generaţie de elevi care ne trece prin bănci, va alimenta la nesfîrşit dezastrul cultural, epistemologic şi civic al societăţii româneşti.

Cred în continuare în gîndirea critică. Pe care prefer să o numesc filosofie pentru că ăsta e numele ei adevărat. Filosofie ignorată, studiată insuficient, asimilată cu ruminaţia sterilă. Asta în timp ce, încă de la clasele pregătitoare, avem nenumărate concursuri de matematică şi comunicare (utile, cred), dar aproape nimic similar în materie de abilităţi artistice sau filosofie (da, filosofia pentru copii este perfect posibilă). Cred că, dincolo de abilităţi formale,

de cunoştinţe şi de algoritmi cognitivi (toate acestea fiind elemente fundamentale, desigur), cel mai de preţ dar al filosofiei este suspiciunea care nu se închide în neputinţă şi afecţiunea faţă de ceilalţi fragili şi ignoranţi colegi de specie. A fi critic nu înseamnă a şti care este adevărul şi a-i forţa pe ceilalţi să-l înghită ca pe un panaceu. A fi critic înseamnă, dimpotrivă, a şti că, în privinţe fundamentale, nu putem şti care este adevărul şi a face din această revelaţie baza unei etici în sensul fundamental de *întoarcere spre ceilalţi*. La momentul la care scriu aceste rînduri, la o sută de ani după crearea României mari, societatea românească cunoaşte un nivel de divizare internă şi de polarizare care nu ştiu dacă este fără precedent – probabil nu –, dar care este, fără doar şi poate, evident şi îngrijorător. Pieţele ţării sînt pline de români, îmbrăcaţi în alb sau policolor, care nu mai au idee dacă îi uneşte ceva. Şi, pe măsură ce dinţii ni se încleştează de ură, se aude tot mai limpede predica iraţională a excepţionalismului românesc şi a naţionalismului găunos. Da, elevii mei vor trebui să fie informaţi, critici, lucizi. *Dar şi buni.* Mai ales buni. Umani. Calzi şi deschişi. Interesaţi de ceilalţi. Măcar atît cît se poate. Numai aşa cred că se poate ieşi din spirala descendentă a urii, dispreţului, fundamentalismului şi găunoasei îndreptăţiri de sine care tarează dezolant societatea românească. Numai aşa vom avea realmente o şansă de a reîntoarce tinerii la urne şi de a-i face să ia în considerare măcar o clipă ideea de a nu mai pleca din ţară.

Pericolele fundamentalizării şi polarizării agresive ţin numai parţial de specificul societăţii româneşti. Iar educaţia critică este numai un singur ingredient din antidotul la prostie şi autosuficienţă. Nu vom putea spera la o educaţie mai bună fără politici dedicate responsabile, fără

finanţare, fără reducerea inegalităţilor şi inechităţii economice. Dar despre ele voi scrie, poate, altcîndva.

Nu ştiu cînd am început să am îndoieli şi nu mai ştiu exact cînd am început să mă gîndesc critic la gîndirea critică. Nu ştiu cînd mi-am schimbat idealul educaţional de la a şti cu orice preţ în a fi mai bun şi mai uman. Nu mai privesc cu ochi atît de critici nici măcar birocraţia sistemului (deloc peste media altor ţări europene) şi nici oamenii care-şi citesc, în pauze, liniştit, horoscopul. Nu ştiu nici măcar cînd a început să mă intereseze filosofia scolastică medievală. Dar da, acum mă interesează. Pentru că, în toate acele dispute despre omnipotenţa lui Dumnezeu, sexul îngerilor şi statutul substanţelor avem de-a face cu o gîndire care palpită, frenetic, la marginile a ceea ce se poate şti. O gîndire care îşi înfruntă curajos propriile neputinţe. O mostră de adevărată gîndire critică. Ştiu că trebuie să încetezi să fii scolastic dacă vrei să guşti frumuseţea scolasticii.

Reuşită, reţele şi postmodernitate

Sîntem fiinţe sociale, indivizi profund preocupaţi de felul în care sîntem priviţi în societate şi în care ceilalţi se raportează la noi. Cel puţin asta nu s-a schimbat de la începuturile umanităţii. Ne dorim să reuşim; într-o lume tot mai complexă, cei mai mulţi dintre noi *îşi doresc încă să reuşească*. Dar să reuşească *ce*? În măsura în care devine tot mai greu să reperăm şi să conturăm un ideal indiscutabil de reuşită socială, întrebarea devine critică. Un studiu din 2015 al Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei[1] arată că, în linii mari, elevii români îşi doreau cam aceleaşi lucruri care erau urmărite şi în urmă cu trei sau patru decenii. În principal, *carieră, familie şi siguranţă financiară*. Chestionaţi asupra semnificaţiei reuşitei în viaţă, elevii au dat însă răspunsuri care indicau drept *markeri* ai reuşitei stări afective complexe, mai degrabă decît situaţii perfect cuantificabile şi descriptibile: *să fiu fericit în ceea ce fac, să fac toată viaţa ceea ce îmi place, să mă bucur de viaţă cu bune şi cu rele, să-mi îndeplinesc visele, să îmi iubesc munca, să trăiesc viaţa, nu să o pierd muncind* etc. De asemenea, surprinde o pondere semnificativă a răspunsurilor care au o componentă spiritual-religioasă: *să urmez calea lui Dumnezeu, să fiu o persoană liberă, să-şi amintească cineva cu drag de mine, să fiu un om bun, la bătrîneţe să mă simt împlinit/ă, să fiu o persoană normală, care să aibă ce oferi celorlalţi* etc. Analiza tehnică a studiului relevă alte cîteva caracteristici interesante, şi anume că „ponderea cea mai ridicată a caracteristicilor personale valorizate de elevi o reprezintă elemente ce ţin mai degrabă de valori contextuale, situaţionale, decît de valori abs-

1 https://adevarul.ro/educatie/scoala/studiu-inseamna-reusita-viata-elevii-astazi-1_55c7868df5eaafab2c64c974/index.html.

tracte, ideale (fericirea, bunătatea)". De asemenea, observă specialiștii, „cultura grupului de elevi... se contruiește mai degrabă pe axa autorealizării (individualism) decît pe cea a preocupării pentru ceilalți", și, de asemenea, „predominanța elementelor pe dimensiunea deschiderii la nou (autodeterminare, hedonism), în ciuda ponderii crescute a valorii stabilității (prin viața de familie)".

Nu îmi propun să fac o analiză exhaustivă a ceea ce relevă acest studiu, ci, mai degrabă, în calitate de pedagog și de practicant al filosofiei, încerc să înțeleg semnificația acestor date oarecum surprinzătoare. *Care este chipul generației care crede deopotrivă în valori clasice, dar și moderne, care identifică reușita cu stări psihologice complexe și greu definibile, care mizează deopotrivă pe stabilitate și nou, pe tradiție și pe hipermodernitate?* Și mai ales, ce a modelat acest chip? Răspunsul este complex și articularea lui riguroasă va rămîne, în continuare, în sarcina psihologilor și sociologilor care se preocupă de educație. Aproximînd fenomenologic, voi spune că tabloul generațiilor aflate acum în școală nu mai este la fel de suprinzător dacă luăm în considerare profilul ontologic și epistemic al lumii în care trăim.

Unitatea lumii a devenit pur și simplu o metaforă, o figură de stil și atît. Un *flatus vocis*, care ascunde un multivers, conectat spațial, dar fracturat temporal, un hiperspațiu de bule concurente, în care lumi profund diferite coexistă, atît bulele tradiției, cît și cele ale hipercomplexității desfășurate la viteze uriașe[2]. De asemenea, trăim primele momente ale unei *culturi globale a rețelei*, ale cărei implicații

2 Vezi, de exemplu, analiza lui Mark C. Taylor din lucrarea *Speed limits. Where time went and why we have so little left*, Yale University Press, 2015.

abia începem să le înțelegem[3]. Conectarea, ca textură primă a lumii, cartografiile parțiale, heterospațiile și heterocroniile digitale, relevarea unei dimensiuni infinit abisale a informației (orice subiect de cercetare devine infinit aproximabil printr-o cunoaștere pe care nici un subiect clasic al cunoașterii nu o mai poate controla sau stăpîni în mod satisfăcător), iată cîteva determinante ale *noii realități*. Desigur, dintr-un anumit punct de vedere, lumea noastră, așa cum se arată azi, nu este decît consecința firească a premiselor moderne, o modernitate desfășurîndu-și posibilitățile încă din secolul al XVI-lea. Or, premisele modernității au fost de la bun început legate într-o matrice logică: dinamismul, mai degrabă decît staticul, procesul, mai degrabă decît esența, adîncul, mai degrabă decît înaltul, relativismul, mai degrabă decît fundamentalismul. Și, ca răspuns la toate acestea, o intensificare fără precedent a subiectivității. În plan social – nu vom relua aici analize celebre – modernitatea a însemnat emergerea unei culturi a mobilității și reușitei sociale, o intensificare a individualismului creator și o întreagă mitologie a progresului, la fel de vie pînă azi[4]. Dar, *momentul complexității*, cum îl numește Mark C. Taylor, nu este pur și simplu un alt moment din

3 Recomand cartea aceluiași Mark C. Taylor, *The Moment of Complexity. Emerging the Network Culture*, Chicago University Press, Chicago, 2002. De asemenea, pentru o vedere introductivă asupra perspectivei conectiviste a educației, recomand excelentul articol al Gabrielei Topoleanu, „Creștem și ne dezvoltăm devenind conectați"; poate fi găsit la adresa web http://sucitoruldeminti.ro/reflexiv-in-educatie/crestem-si-ne-dezvoltam-devenind-conectati/#.Wz3HjAvxYFw.facebook.

4 Vezi, de exemplu, cea mai recentă carte a lui Steven Pinker, care conține cuvîntul „progres" chiar în titlu: *Enlightment now. The Case for Reason, Science, Humanism and Progress*, Penguin Books, London, 2018. Vezi și cronica pe care am scris-o acestui volum la http://bookhub.ro/ratiune-umanism-naivitate-speranta-steven-pinker-enlightenment-now-the-case-for-reason-science-humanism-and-progress/.

proiectul modernității (Habermas). Este, la propriu, momentul emergerii unei alte realități factuale și sociale, în care chiar și unele dintre cele mai riguroase proiecte intelectuale umane (precum metoda științifică) vor trebui abandonate sau restructurate fundamental[5]. Idealurile educaționale sintetice (cognitiv-acțional-axiologice) ale Iluminismului clasic vor trebui regîndite, deopotrivă cu un alt model al interacțiunii politice (probabil că nu există problemă mai urgentă a filosofiei politice decît aceea de reconciliere a heterospațiului social complex propriu unei culturi a rețelei cu idealul peren al conviețuirii pașnice). Orice model al reușitei va deveni, prin urmare, inevitabil local, *un model de bulă*, în care criteriile reușitei și recunoașterii (nu este deloc necesar să fie întotdeauna explicit-formale sau definite riguros) se definesc invariabil local, în raport cu un anumit sistem de referință, ca în teoria relativității. El va putea fi deopotrivă contingent, fundamental, infinit aproximabil atît pe verticală, cît și pe orizontală. Da, mă văd nevoit s-o spun, cultura postmodernă este o cultură în mod fundamental relativistă, spre exasperarea multora. Mai trebuie adăugat și că nu există ieșire din cultura postmodernă. Idealizarea gospodăriilor țărănești, așa-zisa reîntoarcere la religie, hedonismul reperabil al anacronicului, toate sînt fenomene fundamental postmoderne. Emergerea culturii rețelei a bulversat lumea noastră la nivel ontologic, metafizic și epistemic. A ne pregăti pentru ea înseamnă să ieșim din logica ereziei și a deviației. Lumea noastră nu este o aberație a unui model clasic pretins atemporal. Lumea noastră e momentul nostru, cu complexitatea și problemele aferente, iar elevii simt asta atunci cînd intuiesc că nu pot descoperi decît în ei înșiși și în cultivarea propriilor afec-

5 Vezi https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/.

te un teren ferm. În cadrul culturii postmoderne a rețelei, „*ce știe* acest individ are prea puțină relevanță sau deloc în raport cu *ce poate face* cu ceea ce știe. Devine important modul în care operează cu informațiile pe care le deține". Se configurează, desigur, și un nou ideal educațional: „în acest context, indivizii conectați se mișcă înlăuntrul propriilor lor rețele care sînt, la rîndul lor, conectate la rețeaua universală a cunoașterii, rețea care se reconfigurează continuu... Implicațiile acestui nou mod de a percepe cunoașterea asupra învățării sînt definitorii. Învățarea devine abilitatea de a construi și a traversa conexiuni. Activitățile pe care le întreprindem pentru a construi aceste rețele sînt mai valoroase decît asimilarea conținutului lor... implicarea în procesul de învățare fiind cea care contează, nu rezultatul. Individul învață „dorind să învețe", crește și se dezvoltă „devenind conectat"[6]. Cum va arăta însă umanitatea acestui individ și cum va fi ea păstrată în această lume diversă? Cum vom reacționa în fața consecințelor perverse ale conectivizării, din care amintim doar riscul re/fundamentalizării (în fața creșterii complexității, acesta este mereu un pericol enorm)? Cum vom face față noii ere a ignoranței care rezultă din devenirea-obeză a rețelei globale de cunoaștere?[7] La toate acestea are de răspuns o pedagogie a viitorului.

6 Gabriela Topoleanu, *op. cit.*

7 Vezi https://www.theguardian.com/science/2007/jul/01/art. La situația românească se adaugă alți factori agravanți: https://m.romanialibera.ro/societate/educatie/42--dintre-romani-cred-ca-soarele-se-invarte-in-jurul-pamantului-195191.

Anexă

Merito?

„Merito" a venit, pentru mine, în mod neaşteptat[1]. Şi într-un moment neaşteptat. A venit într-un moment de îndoială şi oboseală profundă. A venit într-un moment în care aveam realmente nevoie să aud şi să ştiu că îi pasă (încă) cuiva.

Pentru mine, şi cred că sînt mulţi profesori în situaţia mea, iluziile s-au spulberat masiv după primii doi, trei ani de învăţămînt. Literalmente, aproape niciuna dintre ideile cu care intri prima dată într-o sală de clasă, nu rezistă prea mult examenului acid al realităţii. Idealul pedagogic pe care îl credeai realizabil în mod triumfal se poate sparge în bucăţi extrem de rapid. Dacă nu ai o apetenţă deosebită pentru motivaţionale siropoase şi aptitudini serioase de autoînşelare nu poţi să nu te opreşti, stupefiat, după doar cîţiva ani, ca să te întrebi serios, ce faci de fapt şi cît sens şi cîtă umanitate aduci pe lume. Lucrul în învăţămîntul românesc înseamnă, în acest moment, lucrul într-un sistem inert, birocratic, stupid ierarhic, depăşit şi în care elevii se simt tot mai străini şi demotivaţi. Şi, cel mai rău dintre toate, un sistem care simulează. Simulează seriozitatea, dialogul, perfecţionarea, rezolvarea problemelor. Aş fi curios cîţi dintre indicatorii critici (violenţă, abandon şcolar, natalitate infantilă etc.) s-au ameliorat în mod real în ultimii

---

1 Prof. dr. Doru Valentin Căstăian este cîştigător al Premiului „Merito" pentru Excelenţă în Educaţie 2018, premiu care se acordă în baza unei selecţii riguroase de către Romanian Business Leaders. Premiul a fost acordat în cadrul Galei Merito 2018, desfăşurată sub înaltul patronaj al Preşedinţiei României. Detalii despre proiect la www.proiectulmerito.ro (n. red.).

ani. Pentru că programe şi activităţi menite s-o facă avem din belşug, nu există profesor sau psiholog şcolar care să nu aibă dosarul personal burduşit cu aşa ceva. Dar pe cîţi dintre copiii care au cu adevarat o problemă atît de gravă, şcoala îi poate ajuta *realmente* cu ceva? Pe cîţi i-a ajutat în mod efectiv? Iluziile legate de cancelarie se spulberă la fel de repede. Ca elev, am fost unul dintre copiii aceia visători care şi-au privit cu un respect aproape religios profesorii. Chiar şi pe cei care erau în mod evident nedrepţi şi stupizi, iar respectul ăsta nu m-a părăsit pînă, hăt, după terminarea facultăţii. Dar şi asta s-a spulberat repede. Am întîlnit destui oameni buni, profesionişti şi intelectuali adevăraţi, dar regula a fost mai degrabă mediocritatea intelectuală şi de caracter şi, de multe ori, laşitatea, acea laşitate care ne-a făcut colaboraţioniştii tuturor politrucilor de treizeci de ani încoace. Vine apoi, cea mai rea dintre toate, îndoiala de sine. E nevoie de multă voinţă şi autodisciplină ca să rămîi un intelectual veritabil odată intrat în învăţămînt. Să-ţi laşi mintea să trăiască acolo unde chiar respiră lucrurile şi ideile şi să nu te diluezi ca o picătură de cerneală într-un ocean de insignifianţă fericită. Nu va trece zi fără să te întrebi dacă nu ai devenit, la rîndul tău, un mediocru prăfuit şi fără să te întrebi de ce, în cancelarii, aproape nimeni, niciodată, nu citeşte, nu discută filme sau piese de teatru. Nu va trece zi fără să te întrebi dacă nu cumva, în timp ce aduni ani, vechime şi, poate, premii, nu rămîi decît din laşitate şi paralizie înţepenit pe scaunul catedrei, şi nu din vocaţie şi pasiune pentru o misiune nobilă. Dintre toate dezamăgirile pe care le încerci în învăţămînt, cea mai rea e în mod cert dezamăgirea de sine. Şi, da, uneori copiii te pot răni şi ei. Pentru că ai vrea ca măcar ei să rămînă curaţi şi demni şi, nu de puţine ori, vei constata că modele le-au fost mai

degrabă oportuniştii şi mediocrii. Şi îţi pare rău că pleacă în viaţă aşa. Unii vor creşte, totuşi, frumos, alţii nu. Din acest abis de îndoială şi amărăciune am primit acest premiu. Conştient totuşi, ca după un demers cartezian al îndoielii totale, că dacă există un sol ferm, unul singur, care te poate ţine în acest sistem cu sentiment al rostului, acesta este o aproape iraţională antropofilie, o dragoste profundă faţă de oameni, un ataşament profund faţă de tinerele şi haoticele fiinţe care ţi-au ajuns pe mînă. O dragoste tot mai plină de cicatrici şi care nu va fi răsplătită mereu pe măsură. O dragoste care ar avea o mie de motive să se transforme în opusul ei şi care, întocmai ca într-o lume inversă, devine tot mai profundă, mai conştientă de sine şi mai tandră de-a lungul anilor. Pentru mine, e singurul lucru care m-a ajutat să nu înnebunesc sau să nu mă transform într-un om urît în toţi aceşti ani. Singurul lucru neperisabil, singura şansă, singurul meu merit. Şi pot spune că am acceptat acest premiu pentru că, validat de elevi, părinţi şi de comunitate, „Merito" a deschis o fereastră prin care foşti şi actuali elevi, oameni pe care i-am tratat mereu cu dragoste şi simpatie, au vîrît capul şi mi-au mulţumit cald şi sincer pentru infinitezimala, dar esenţiala, diferenţă pe care, spun ei, am făcut-o în viaţa lor. Poate părea puţin, pentru mine e enorm. E o gură de aer. E de ajuns ca să mai continuu o vreme. Le mulţumesc.

Prof. dr. Doru Valentin Căstăian este cîştigător al Premiului „Merito" pentru Excelenţă în Educaţie 2018, premiu care se acordă în baza unei selecţii riguroase de către Romanian Business Leaders. Premiul a fost acordat în cadrul Galei Merito 2018, desfăşurată sub înaltul patronaj al Preşedinţiei României. Detalii despre proiect la www.proiectulmerito.ro